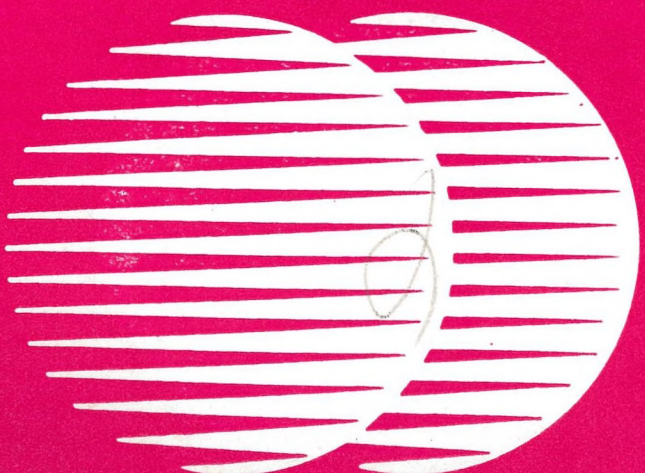
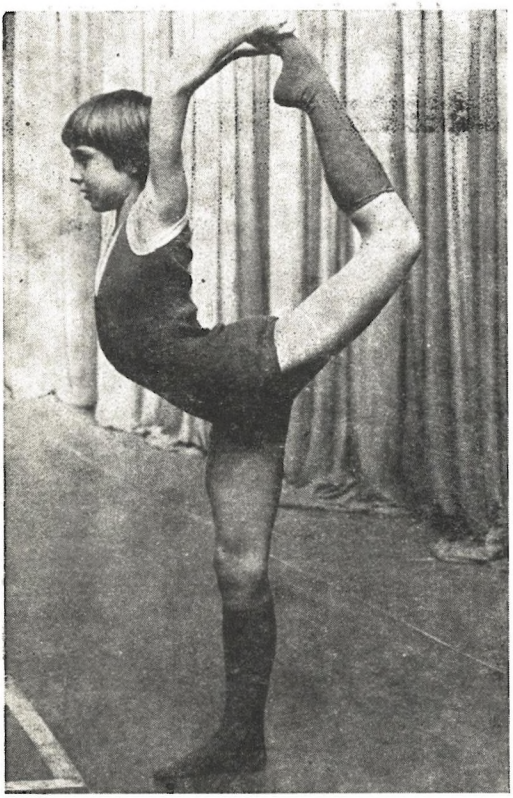
A testnevelés tanítása

XVI. ÉVFOLYAM

1980 | 6

A MŰVELŐDÉSI MINISZTÉRIUM
MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA





Lovas Albert felvétele

TARTALOM

Dr. Nagy Tamás: A tantárgyi célok, feladatok és követelmények változásainak történeti áttekintése III. 161
Kiss Erzsébet: Országos Úttörő Olimpia Szolnokon 166
Zsakay Kálmán: A gondolkodási műveletek részvétele a mozgástanulás kezdeti időszakában és a gyakorlásban 4—5 éves gyermekeknél 171
Tenkei Antal: A tantárgyteszt négyéves tapasztalata 178
Somorjai László: Két kihalt népi csapatjáték feleleventése 180
Szentgyörgyi Zoltán: Vissza a rongylabdákkal .. 184
Ötletek, újdonságok 188
Sport és nyelv 189
Könyvismertetés 190

E számunk szerzői: dr. Andor György nyelvész, OPI, Bp.; *Bálint István* mérnök, Bp.; *Kiss Erzsébet* testnevelő tanár, sportfőelőadó, Debrecen; *Nagy Sándor* testnevelő tanár, OPI, Bp.; *dr. Nagy Tamás* OTSH-elnökhelyettes, Bp.; *Nagy Tamás* testnevelő tanár, Bp.; *Somorjai László* testnevelő tanár, Bp.; *Szentgyörgyi Zoltán* egy. testnevelő tanár, Bp.; *Tenkei Antal* vez. szakfelügyelő, Gyula; *Zsakay Kálmán* testnevelő tanár, Székesfehérvár.

A testnevelés tanítása

Felelős szerkesztő:
Nagy Sándor

Tördelő szerkesztő:

Dobiné Mónus Erzsébet

Szerkesztő bizottság:

Burka Endre
Gyenge József
Dr. Kálmánchey Zoltán
Dr. Nagy György
Dr. Székely Gabriella
Dr. Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

Rovatvezetők:
Dr. Andor György
Dr. Csider Tibor
Lovas Albert
Somorjai László
Szentgyörgyi Zoltán

Megjelenik évente hatszor

ISSN 0563—2021

Szerkesztőség: Országos Pedagógiai Intézet, 1946 Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. Postafiók 33. Telefon: 211-200 — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a hírlapkézbesítő postahivataloknál és a Posta Központi Hírlap Irodánál (postacím: Budapest V., József nádor tér 1. — 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215—96162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 27,— Ft. — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 4,50 Ft

Egyetemi Nyomda — 80.5883 Budapest, 1980
Felelős vezető: Sümeghi Zoltán igazgató

A tantárgyi célok, feladatok és követelmények változásainak történeti áttekintése (1963-tól) III.

DR. NAGY TAMÁS

1963

Az 1963-tól bevezetett tantervek jelentős változást jelentettek a tantárgyi cél-, feladatrendszerben, anyagkiválasztásban és elrendezésben, de kevésbé sikerült az annak adekvát követelményeket megfogalmazniuk. A korabeli testneveléselméleti viták s a testnevelési érdemjegy megtartásával összefüggő bizonytalanság bizonyára döntő szerepet játszott abban, hogy az 1960-as évek elején kibontakozó, a tananyag-korszerűsítéssel összefüggő, általános pedagógiai elvek, megállapítások egyértelműen kerülhessenek tantervi adaptálásra. (Faludi Sz. 1975.)

Az 1950-es évek vége és a 60-as évek hazánkban is egy új társadalmi, gazdasági, politikai helyzet kialakulását hozták magukkal. Ez a fejlődés vetette fel a neveléselmélet korszerűsítésének, a pedagógiai, oktatáspolitikai célok felülvizsgálatának szükségességét is.

A neveléstudomány az 50-es években hazánkban is hangsúlyozta a nevelési cél jelentőségét, de az általános célt mint adottat, mint lezárt kérdést kezelte. Fokozatosan ismertük fel: átfogó nevelési célunkat — a mindenoldalúan kiművelt szocialista ember jelentését — mindig felül kell vizsgáljuk!

Ez a folyamat figyelhető meg a testnevelés tanítása feladatrendszerének módosulásaiban is. A korábbiakkal ellentétben, új összefüggések figyelembevételével fogalmazódott meg az *egészséggel összefüggő célkitűzések és feladatok* meghatározása. Egyre inkább világossá vált, hogy a tantárgy nem valósíthatja meg önmagában a testi neveléssel, az egészségneveléssel összefüggő feladatokat. A testnevelés tanításában nemcsak arra kell törekedni, hogy az iskolás évek tartamára biztosítsuk a tanulók egészségét, helyes testi fejlődését, edzettségének növelését, hanem arra is, hogy az kihasson az iskola utáni életre, a felnőtt korra is.

Nagy jelentőségű intézkedés volt 1963-ban a tanulók *egészségügyi csoportokba* való besorolásának bevezetése (1). Az utasítás szerint a tanulókat egészségi (funkcionális) állapotuktól függően a következő testnevelési foglalkozásokra kellett beosztani:

a) testnevelési óra (I. csoport);
b) könnyített testnevelési óra (II. csoport);
c) gyógytestnevelési óra (III. csoport);
d) testnevelés alól felmentett, kórházi gyógytorna (IV. csoport).

Ez az intézkedés megoldotta a tanulók egészségi állapotához mért foglalkoztatását, és egyben a tantervek követelményeinek jobb megvalósítását.

A differenciált foglalkozások sem tették azonban lehetővé, hogy a sajátosan testnevelési feladatok maradéktalanul megvalósulhassanak a tanórák keretein belül.

Ezért kapott hangsúlyt a tanórán kívüli játék- és sportfoglalkoztatás, az iskolán kívüli sportolás.

A tantárgyi feladatok megvalósítása szempontjából jelentős a *kiegészítő anyag* bevezetése, mert ezzel lehetőség nyílt arra, hogy az alaptanterv a választástól függően valamelyik testgyakorlati ág javára bővüljön. Ez a forma egyúttal a tanórán és iskolán kívüli foglalkoztatás kapcsolatát is nagymértékben javította. Itt kell megemlítenünk a *kötelező úszásoktatás* tantervi, tanórai bevezetésének jelentőségét is (5. oszt. 16 óra). (2)

1963 szeptemberében valamennyi általános iskolában bevezetésre került a *Nevelési terv*, melyet a szaktanároknak tanmeneteikben, a tematikus egységek megtervezésekor kellett figyelembe venni. (3)

1969

Négy év elteltével ismét megtörtént az iskolai testnevelés feladatainak felülvizsgálata

(Nyiri J. 1969.). Az MM szakmai értékelése a tantervi fogyatékosságokra is kiterjedt. Például:

— az alsó tagozat számára kevés a játék;
— a választható tanítási anyagrészek eldöntésében nem a feltételek hiánya a meghatározó;
— az egyes testgyakorlati ágak követelményeinek ellenőrzése, számonkérése nem egyértelmű;
— a tanmenetek összeállításában formailag és mechanikusan alkalmazzák pedagógusaink a Nevelési tervet.

1969/70. tanév feladatainak felsorolásában kiemelt szerepet kapott „az új tantervek koncepciójának megismerése és a gyakorlatban való zökkenőmentes érvényesítése".

Az 1963—69-es években a tantervelméleti, tantárgypedagógiai kutatások száma növekedett (Nagy Gy. 1969., Bakonyi F. 1966—69.), amelyek jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy a tantervmódosítás javítsa a korábbi tantervek hibáit, pótolja hiányosságait.

Az 1969-ben átdolgozott tantervekben tovább erősödött a korábbi tanterv progreszszív vonása, kidolgozottabb lett feladatrendszere, s talán ami a legjelentősebb, a testnevelés feladatainak megfelelő, adekvát követelményrendszert tartalmazott. (4)

A *tantárgyi feladatok* között központi helyen szerepelt a gyakorlati élet igényeinek alárendelt *fizikai cselekvőképesség* fejlesztése. Új feladatként fogalmazódott meg az öntevékeny testedzéshez és sportoláshoz szükséges *alapvető képzettség* megszerzése is, amely többet jelent a rendszeres testedzés és sportolás iránti érdeklődés és kedv felkeltésénél. Ez a feladat szorosan kapcsolódik annak tudatosításával, hogy a testedzés, a sportolás az egészség, a munkaképesség és általában a fizikai cselekvőképesség fontos eszköze, s egyben a *szabadidő* felhasználásának egy kulturált, szórakoztatást nyújtó formája.

Továbbra is fontos helyet foglalt el természetesen az egészséges testi fejlődés előmozdítása, az *egészség* megszilárdítása és a testalkati torzulások megelőzése. Ennek megfelelően kapott hangsúlyt az *edzettség*, a teherbíró képesség fokozása is.

Érdemes röviden áttekintenünk az oktatás tervezésének főbb szempontjait, amelyet az Utasítás külön fejezetben részletezett, mivel azok a tantárgyi feladatok — elsősorban a fizikai cselekvőképesség fejlesztésének — részletesebb kifejtését jelentik.

1. A tanulók megfelelő testi képességeit a sikeres tanuláshoz szükséges mértékben ki kell fejleszteni.

2. A cselekvésformák elsajátítása, a testgyakorlatok „durva" formájának kialakítása a tanulás első lépcsője.

3. Ezt követi azoknak az ismereteknek a feldolgozása, amelyeknek alkalmazása révén a tanulók mind alkalmasabbá válnak a kérdéses feladat megoldására.

A feladatok eredményes teljesítménye egyben a célszerűbb megoldás elsajátítását is jelenti. Az ismeretek elsajátításának a cselekvéssel a legszorosabb egységben kell megtörténnie, s a tanterv által előírt cselekvési elvek, szabályok, összefüggések megismertetése a mozgástapasztalatra épüljön.

4. A tanterv testgyakorlati ágakra épülése csak úgy értelmezhető, mint az ismeretek (eljárások, elvek, módszerek, összefüggések) legkedvezőbb, sajátos feladathelyzetében történő oktatási folyamata. Az oktatási feladat ugyanis a sokoldalú mozgásműveltség kialakítása, s nem a versenysportra történő direkt felkészítés.

A tantárgyi követelményrendszer — a testnevelés tantárgytörténetében először — a feladatrendszerrel összhangban áll, a célkitűzések részletezett elemeiként értelmezhetők. Ez azt jelenti, hogy a cél-, feladatrendszerben hangsúlyozott fizikai cselekvőképesség és a testi tulajdonságok fejlesztését, a mozgásműveltség növelését, az edzettség fokozását hivatott segíteni. Figyelembe veszi — elsősorban az értékelés és osztályozás módszertanában — azt a tantárgyi funkciót is, amelyet a testnevelés sajátos eszközrendszerével az erkölcsi-akarati tulajdonságok, a közösségi magatartás képességeinek kibontakoztatásában a testnevelés betölt.

A sportáganként csoportosított követelmények elsősorban a *legfontosabb ismereteket* (cselekvési elvek, összefüggések, szabályok) rögzítik koncentrikusan bővülő, esetenként lineáris formában. Például: atlétika, 5. osz-

tály: „Sajátítsák el a tanulók a hajítás legjellegzetesebb műveletét az ívképzést, a kar és a váll mozgásának összehangoltságát." 6. osztály: „Szerezzenek a tanulók tapasztalati úton ismereteket a dobószer minél hosszabb úton való gyorsításának módjairól, és alkalmazzák ezt egyéni dobóteljesítményük javítására, elsősorban a távolra dobásban." 7. osztály: „Tökéletesítsék a tanulók a hajításban szerzett készségüket, főként a kidobásban, a kidobás legyen kifejezetten gyorsuló." 8. osztály: „A lendületszerzéssel végzett dobásaikban a javulás mutatkozzon meg a lendületszerzés és a kidobás folyamatos kapcsolódásában és a kidobás (berántás) erőteljességének növekedésében."

A bemutatott példa jól tükrözi azt a koncepciót, amelyet a tantárgyi feladatok során kifejtettünk: *a sportági anyag elsajátítását úgy kell felfognunk, mint a sokoldalú mozgásműveltség kialakításának legkedvezőbb, sajátos feladathelyzeteit.*

Az ismereteken kívül tartalmaz a tanterv még *technikai követelményeket* is (pl. torna, sportjátékok). A fizikai képességek közül a *futó állóképesség* alsó időhatárait jelöli meg. Például: Kitartó futás egyéni iramban legalább 5 percig (8. osztály).

A követelményrendszerre épülő *értékelés* és *osztályzás* szempontjait az Utasítás részletesen meghatározta, amelyek közül a nevelésközpontúságot, mint centrális alapelvet kell kiemelnünk: „Az osztályozásban értékelni kell a tanulók azon személyiségvonásainak fejlettségét és változását, amelyek a testnevelés eszközeivel elsődlegesen fejleszthetők." A nevelési célkitűzések irányának megfelelően az osztályban értékelni kell a tanulók tanórán és iskolán kívüli sporttevékenységét is, de csak pozitív előjellel. Ez a szempont ismét bizonyíték a tantárgyi célok és a követelmények összhangjára.

1973

Az új (módosított) tanterv bevezetését követően 1969 és 1972 között több tanulmány jelent meg a tantervi koncepcióról, a különböző anyagrészek értelmezéséről.

Ezek közül kiemelkedő jelentősége volt az Adalékok a tantervelmélethez c. sorozatnak (Burka E. 1970—1971.). A tanulmányból azokat a gondolatokat érdemes kiemelni, amelyek már a jövendő tantervek számára jelentettek útmutatást.

1. A játéktevékenység fejlődési szakaszai (szerep-, szabály- és feladatjátékok) nem egyszerűen variánsokat jelentenek, hanem jelzik a megismerés útját is a tágabb értelemben felfogott oktatási folyamatban.

a) A cselekvésformák, a cselekvési műveletek elsajátítása a játéktevékenység során történjen meg.

b) A játéktevékenységnek és specifikus motívumainak együttes fejlesztése elengedhetetlen követelmény.

2. A tantárgy tartalmát a nevelési célokon túlmenően a nevelési feladatok „tartalomérzékenysége" alapvetően befolyásolja.

a) A fizikai képességek, tulajdonságok kevésbé,

b) a mozgásműveltség, a feladatmegoldó képesség az öntevékeny sporttevékenységre való felkészítés nagyobb mértékben „tartalomérzékeny".

3. A cselekvésnek mint feladatmegoldásnak kell központi helyet kapnia a tanulók képességeinek fejlesztésében. A sportági mozgásanyag tantervi felhasználásának is az a kritériuma, hogy a konkrét nevelési-oktatási feladatok szemszögéből hasznosak és célszerűek legyenek.

4. Rendkívül fontos szerepet játszanak a tananyag logikai struktúrájának megállapításában az ismeretek (cselekvési elvek, módszerek, szabályok stb.) és az a gyakorlatanyag, amely ezeknek a feldolgozását lehetővé teszi.

5. A tanulók felkészítése a rendszeres testedzésre, sportolásra beletartozik a társadalmi gyakorlatra való felkészítés fogalomkörébe (önművelésre való nevelés).

6. A tantervi követelmények a tanulók szükséges képzettségi szintjével szembeni igényeket fogalmazzák meg, s ezzel lényegében meghatározzák a képzés fő irányait, csomópontjait.

Az 1973 szeptemberétől életbe lépett tantervmódosítás (lényegében tananyagcsökkentés) ezeket a tantervelméleti megállapításokat természetesen még nem vehette figyelembe. (5) Bővült ugyanakkor a „tanítás" anyaga a harmadik testnevelési óra bevezetésével. A tananyagcsökkentés és az óraszámnövekedés ellentmondását külön MM út-

mutató, illetve OPI Tájékoztató igyekezett csökkenteni, illetve egymáshoz közelíteni. (6)

Azokat a törekvéseket, amelyeket az oktatási reform keretében az 1973/74-es tanévtől kezdődően a tantárgyi cél-, feladat- és követelményrendszer összhangjáért, korszerűsítéséért, s nem utolsó sorban pontosításáért tettek az illetékesek, már nem szükséges ismertetni. Hiszen az még annyira a jelen időszak, a ma problémája, hogy nem érett meg „történeti" visszatekintésre, „történeti" elemzésre.

Összefoglalás

Az iskolai testnevelés általános bevezetése óta több mint 110 év telt el.

A tantárgyi célok, feladatok és követelmények változásainak áttekintésével az volt a célunk, hogy feltárjunk olyan összefüggéseket, fejlődési tendenciákat, amelyek hasznosíthatók a jövő tervezése szempontjából. A testneveléssel összefüggő reformtörekvések egyik kulcskérdése, hogy pontos, jól körülhatárolt cél-, feladatrendszerben készüljenek el dokumentumai. A tantervi követelmények pedig ennek a célrendszernek szerves részét alkossák, pontos visszajelzői legyenek — tanár és tanítvány szempontjából egyaránt — a testnevelés tanításában, tanulásában elért eredményeknek.

A testnevelés dokumentumainak elemzésével természetesen nem egy nevelési terület (testi nevelés) vagy a tantárgy teljes problématörténeti vizsgálatára vállalkoztunk, hanem a tantervek címben jelölt kérdésköreinek, azok összefüggéseinek feltárása volt a célunk. Ezen belül is csak az alsó fokú oktatás dokumentumát tettük a vizsgálat tárgyává, bár esetenként utaltunk a közoktatás más területeivel való kapcsolatokra, összefüggésekre.

A *célkitűzések* a kötelező iskolai testnevelés bevezetése óta hazánkban — a tantárgyi feladatokhoz és követelményekhez viszonyítva — kisebb mértékben változtak, egyes elemei valamennyi időszakban szerepeltek. Ilyen összetevőknek tekinthetők az *egészséges* testi fejlődéssel kapcsolatos, és a *katonai, honvédelmi* előkészítéssel összefüggő célok, még akkor is, ha ezeket a társadalmi, politikai viszonyok esetenként jelentősen módosították. Megtalálható a tantárgytörténet minden periódusában a pozitív *lelki tulajdonságok* kialakításának és fejlesztésének igénye is, természetesen az uralkodó társadalmi osztályok érdekeinek alárendelten.

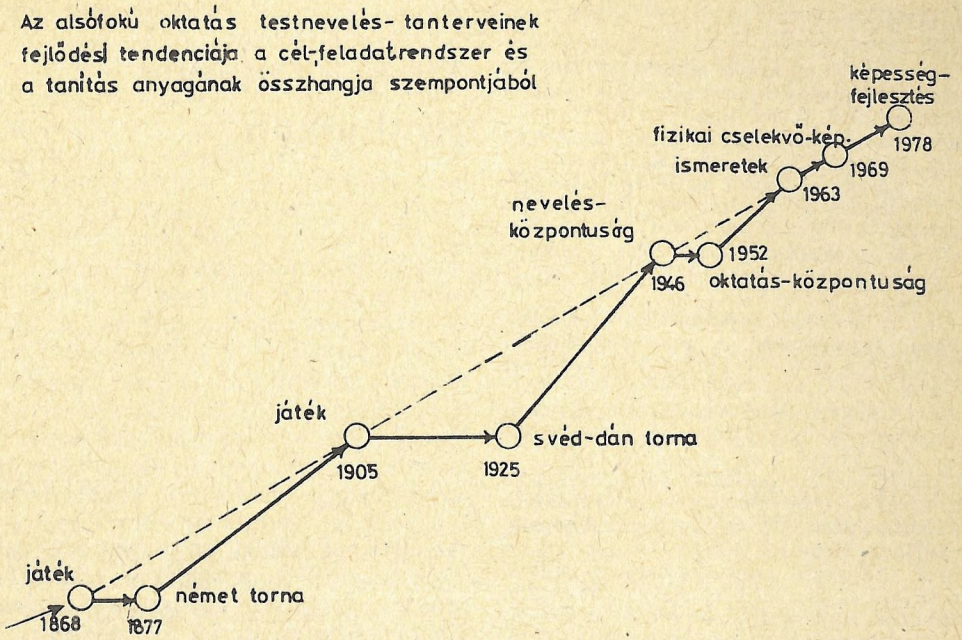
A különböző *sportágak* megismertetése és a sportolás, a rendszeres testedzés igényének felkeltése egy hosszabb fejlődés eredményeként került a célkitűzések közé.

A *tantárgyi feladatok* a testnevelés tantárgyi dokumentumaiban már nem mutatnak ilyen egységes képet. Az időszakok többségében azonos célkitűzések esetében is jelentősen változtak (pl. rend, fegyelem, képességfejlesztés, sportági mozgások elsajátítása, általános alapképzés, játék, elméleti ismeretanyag stb.).

A cél-, feladatrendszer változásai tantárgyunkban sem választhatók el az iskolafok és -típus céljaitól, feladataitól. Ezt a különböző időszakok tantervi célkitűzései formailag is hangsúlyozzák, bár realizálása nem minden esetben történt meg. 1946-ig a tantárgy sajátosságainak túlértékelése miatt a testnevelés-tanterveket mindig külön, az iskola többi tantárgyának tanterveitől függetlenül készítették. A felszabadulás előtti dokumentumok közül az 1905-ös tanterv emelkedik ki abból a szempontból is, hogy az iskola általános céljainak lényegében megfelelő tantárgyi feladatrendszert állított össze.

A tantárgyi célkitűzések és feladatok fejlődési vonalának egyértelmű megállapítása nagyon nehéz feladat. A tantervi szövegrészek elemzésével önmagában azért sem valósítható meg, mert azok hol túlságosan általánosak, hol nagyon közvetettek. Sokkal inkább fontosabb azok összevetése a tantárgy tényleges tartalmával, mozgásanyagával és követelményeivel. A hatékonyság szempontjából — ezen túlmenően — nem nélkülözhetők a módszertani szempontok sem. Ehhez azonban az utasítások mellett a segédkönyvek, módszertani kiadványok és szakcikkek alapos vizsgálatára és elemző értékelésére lenne szükség. Ebben a tanulmányban természetesen erre nem vállalkozhattunk.

A fejlődési tendenciák fő vonalainak bemutatását abból a szempontból kíséreljük meg felvázolni, hogy milyen mértékben volt összhangban a testnevelés cél-, feladatrendszere a tantervi anyaggal, a tanítás tényleges tartalmával és a tantervi követelményekkel (1. ábra).



1. ábra

A fejlődési vonal az ábrán csupán azt hivatott érzékeltetni, hogy a cél-, feladatrendszer a legfontosabb tantervekben milyen mértékben törekedett az adott társadalmi igényeknek megfelelni, illetve a megelőző dokumentumokhoz képest bővült, pontosodott-e feladatrendszere. Anakronizmus lenne olyan célkitűzések, feladatok „számonkérése" egy-egy tantervtől, amely az adott fejlődési szakaszban még fel sem merülhetett, vagy az adott társadalmi viszonyok oktatáspolitikai célkitűzései nem tették lehetővé.

A testnevelés tantárgyi dokumentumainak elemzése alapján egy olyan optimális fejlődési vonalat állíthatunk fel, amelynek tengelyében az 1868-as, 1905-ös, 1946-os és az 1960-as évek tantervei helyezkednek el. Ezeknél mutatható ki ugyanis a tantárgyi cél-, feladatrendszer és a tanítás anyaga, elrendezése (tanterv szerkezete, tanítási anyagrészek értelmezése, főbb módszertani elvek stb.), valamint a követelmények összhangja, egysége.

Kiesnek ebből a vonalból az 1877-es, az 1925-ös, valamint az 1950-es évek tantervei, mert a viszonylag teljességre törekvő célkitűzésekhez viszonyítva a tantárgyi feladatok szűkítést jelentettek, a tantervi anyagkiválasztás, elrendezés, a követelmények, s nem utolsó sorban a szűk keretek közé szorított módszerek utasításban rögzített formái nem tették lehetővé a célok elérését, megvalósítását.

A felszabadulás utáni dokumentumok közül a vizsgált téma szempontjából az 1946-os és az 1969-es tanterveket kell kiemelnünk. Ez a két dokumentum nemcsak megfogalmazta a reális nevelési célkitűzéseket, hanem annak alárendelten állította össze a tantárgy képzési céljait, követelményeit is. Új szempont szerint értelmezte és csoportosította a mozgásanyagot, egységes álláspontot tükrözött a tantervkészítés valamennyi fázisát tekintve.

Az új tantervek, amelyek 1978-tól fokozatosan kerülnek bevezetésre, már figyelembe vették tantárgytörténetünk fejlődésének, belső törvényszerűségének legjellemzőbb vonásait. A múlt feltárása és kutatása azonban további segítséget jelenthet a jelen és a jövő feladatainak megoldásában. Továbbra is szükség lenne az iskolai testnevelés — valamennyi szempontot figyelembe vevő — problématörténeti elemzésére, az iskolai testnevelés történetének megírására.

IRODALOM

Nyiri J.: Az iskolai testnevelés helyzete, feladatai az alapdokumentumok vizsgálata alapján. A testnevelés tanítása. 1969. V. évf. 4. sz. 57—101.
Nagy T.: A tanterv testnevelési játék anyaga. A testnevelés tanítása. 1970. VI. évf. 1. sz. 24—28.
Burka E.: Készség és képzés, tananyag és követelmény. A testnevelés tanítása. 1972. VIII. évf. 1. sz. 22—27.
Nagy T.: A „gyakorlatok" értelmezése a tantervben. A testnevelés tanítása. 1972. VIII. évf. 2. sz. 48—51.
Nagy Gy.: A motiválás és igénykeltés problémája az iskolai testnevelésben. A testnevelés tanítása. 1969. V. évf. 3. sz. 67—74., ill. 1969. V. évf. 4. sz. 103—110.
Nagy Gy.: A sport és testnevelés feladatai egy szülői közvéleménykutatás tükrében. A testnevelés tanítása. 1970. VI. évf. 3. sz. 73—76.
Faludi Sz.: A korszerű műveltség követelményei az új tantervekben (1961) 30 év neveléstudomány és művelődéspolitika. Magyar Pedagógiai Társaság. Bp., 1975. 334. 121—130.
Bakonyi F.: Az iskolai testnevelés hatása a tanulók testneveléssel és sporttal kapcsolatos szemléletére. A testnevelés tanítása. 1969. V. évf. 1. sz. 19—24.
Burka E.: Adalékok a tantervelmélethez I—V. A testnevelés tanítása. 1970. VI. évf. 3. sz. 76—80., 4. sz. 108—112., 5. sz. 133—138., 1971. VII. évf. 1. sz. 15—19., 2. sz. 39—45.
Bakonyi F.: A különböző sportágak hatása a 10—14 éves gyerekek pszichomotorikumának fejlődésére. Testneveléstudomány. 1968. I. évf. 3. sz. 3—21.
Nagy T.: A feladatmegoldás jelentősége és formái a testnevelés tanításában. A testnevelés tanítása. 1973. IX. évf. 4. sz. 112—118.

Tantervek, dokumentumok

1. 184/1963. (M. K. 24.) MM. sz. utasítás az alsó, középfokú és felsőfokú oktatási intézményekben folyó kötelező testnevelés és az azzal kapcsolatos orvosi vizsgálatok szabályozásáról.
2. Tanterv és utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1963. 670.
3. Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. Tankönyvkiadó, Bp., 1963.
4. Tanterv és utasítás az általános iskolák számára. Testnevelés 5—8. osztály. Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 62.
5. A művelődésügyi miniszter 114/1973. (M. K. 9.) MM. sz. utasítása.
   1. sz. melléklet: Az általános iskolai tantervek módosítása 1—4. osztály.
   14. sz. melléklet: Az általános iskolai tantervek módosítása 5—8. osztály.
6. Tájékoztató az általános iskolai testnevelés tananyagának csökkentéséhez. A testnevelés tanítása. 1973. IX. évf. 4. sz. 97—102.
7. Módszertani útmutató az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez a testnevelés tanításában. A testnevelés tanítása. 1973. IX. évf. 5. sz. 129—132.

Országos Úttörő Olimpia Szolnokon

KISS ERZSÉBET

Az általános iskolai tantervben négy labdajáték szerepel a sportjátékok között (kézilabda, kosárlabda, labdarúgás, röplabda). Ebből választás szerint két sportjáték oktatható. Az iskolákhoz tartozó sportlétesítményeken, sportudvarokon legtöbb helyen minipályát hoznak létre két kapuval, amely a két legnépszerűbb sportág űzésére alkalmas, a kézilabdára és a kispályás labdarúgásra. A salakos pályát kezdik felváltani a jóval költségesebb, de csak egyszeri befektetést kívánó bitumenes pályák, melyek ezután már kevesebb gondozást igényelnek.

Az általános iskolai versenyrendszer a labdajátékokban is jelentős változásokon ment keresztül. Az alapfokú versenyek nagyszámú indulói, a részvétel mellett a győzelem lehetőségének „kis- és nagykapuit" is keresték. A testnevelő tanárok a testnevelés óra adta lehetőségeket évekig bővíthették a szakkörök foglalkozásain, úttörő sportfoglalkozásokon, házibajnokságok alkalmával. Hamarosan úgy állt azonban a helyzet, hogy ahol a nevelő több foglalkoztatást tudott biztosítani tanítványainak, képzettségben hamarosan felülmúlták hasonló korú társaikat, de a továbbjutás így is egyetlen nap egy-két mérkőzésén dőlt el. A formaidőzítésen és egyéb tényezőkön túl rendkívüli módon esett latba a serdülőkor lelki labilitása miatt az előzetes versenyrutin. A házi bajnokságok és az alkalmanként szervezett tornák kevésnek bizonyultak ennek a célnak az elérésére, ezért a testnevelők arra lettek ösztönöz-

ve, hogy az egyesületekkel történő kapcsolatok kialakítására törekedjenek.

Ez a törekvés a gyakorlatban mégsem tűnt ilyen egyszerűnek. Ha az egyesület edzője és az iskola testnevelő tanárának személye nem esett egybe, az egyesület csak többnyire a tehetséges gyerekek foglalkoztatását vállalta. Ez a testnevelőnek nem jelentett „üzletet", mert egy-két ügyes gyerek még nem csapat. Ritka volt az, amikor az egyesület egy 10—12 fős együttes felkészítését vállalta, de még ez a megoldás is csak akkor vezetett eredményre, ha a testnevelő továbbra is szemmel tartotta az együttest. Számonkérte tevékenységüket, edzéslátogatottságukat ellenőrizte, nem engedte a lemorzsolódást, ellátogatott alkalmanként mérkőzéseikre is. Az edző nemcsak a foglalkozást tartotta meg, hanem tanulmányi eredményüket is számonkérte. Ez az ideális kapcsolat egyre inkább szaporodóban van, de még így is kevés, ha országos átlagot veszünk viszonyítási alapként.

Harmadik megoldási forma is van, és a mostani országos olimpia is ezt igazolta, hogy ott a legkedvezőbb és leggyümölcsözőbb a kapcsolat az iskola és az egyesület között, ahol a testnevelő tanár válogatja ki a gyerekeket az adott sportágra. Ő foglalkozik velük iskolai és egyesületi szinten is. Az egyesület felszerelés, létesítmény, versenyeztetési feltételek biztosításával járul hozzá a magasabb szintű munkához. Ezeknél az iskoláknál hamarosan az eredmények is fokozottabban jelentkeztek. A hátrányos helyzetben levő iskolák, akik nem tudtak, vagy nem akartak élni ezekkel a lehetőségekkel, egyre gyakrabban vetették fel azt a problémát, hogy külön versenylehetőséget kellene biztosítani az igazolt és a nem igazolt versenyzők részére. Az 1977/78-as tanévben realizálódott ez a megoldás. „A" kategóriában versenyezhettek az egyesületekhez, sportiskolákhoz leigazolt úttörők, akik között tetszés szerinti számban szerepelhettek egyesületen kívüliek is. „B" kategóriában azok a tanulók indulhattak, akik „kék" tagsági könyvvel, illetve szakszövetségi igazolással nem rendelkeztek. Itt is hamarosan tapasztalhattuk a visszaélések néhány változatát:

— a tehetségeket nem engedték egyesületbe, nehogy ezzel gyengüljön az iskola csapata;

— járhattak a tanulók az egyesületbe, de leigazolni csak az általános iskola befejezése után engedték őket.

Ezzel a versenyrendszerrel, bár növekedett az országos versenyen résztvevő csapatok száma (12 fiú, 12 lány), a tapasztalatok szerint sok esetben nem billent a színvonal mérlege az „A" kategóriás versenyek felé, és az egyesületek utánpótlás gárdája is jelentősen csökkent.

Az 1979/80-as tanév újabb mérföldkő az úttörő olimpiai versenyek rendszerében. Sok jelentős újítása mellett megszűnt az „A" és „B" kategória, most a testnevelés tagozatos osztályok versenye vált külön. Labdajátékban — az eredeti kiírás szerint — akkor indulhattak, ha egy körzeten belül három csapat nevezett azonos sportágból (pl. kézilabdában). A gyakorlatban ez nem valósult meg, mert az egymáshoz közel eső iskolák a rivalizálás csökkentése és egyéb szempontok miatt más-más profilt igyekeztek kialakítani. Így labdajátékokból a szakosított tanterv szerint működő iskolák között országos verseny nem volt.

A normál tantervű osztályokba járó tanulók számára több versenyzési lehetőség nyílt azért, mert két- vagy többfordulós bajnoki rendszerben játszottak az egy körzetbe sorolt iskolák. Így a továbbjutás kiharcolása mögött feltétlen több munka, nagyobb versenyzési rutin állt, és ez meglátszott az országos döntő színvonalán is. A szolnoki versenyek előtt kézilabdában, kosárlabdában, röplabdában a megyei győztesek négy területen hatos csoportokban, körmérkőzéses formában mérkőztek egymással. A területi döntő első és második helyezett csapata jutott az országos döntőbe. Itt két négyes csoportban, szintén körmérkőzéses formában döntötték el a helyezéseket. Az 1—4. helyre jogosító újabb döntőbe a négyes csoportok első és második helyezett csapatai jutottak és az egymás elleni eredményt vitték magukkal. A harmadik és negyedik helyezettek másik négyes csoportban az 5—8. helyért játszottak egymással, az előbbiekhez hasonló módon.

Példaként a kézilabda eredményeket mutatjuk be (1—8. ábra), kiegészítve a résztvevők legfontosabb adataival (9. ábra).

Lányok

A csoport

	Csapatok	1.	2.	3.	4.	Pont	Gólk.	Hely
1.	Bp., Kép u.	X	5:12	2:7	5:6	0	12:25	4.
2.	Nyíregyháza	12:5	X	9:7	12:3	6	33:15	1.
3.	Alap	7:2	7:9	X	15:7	4	29:18	2.
4.	Bp., Városmajor	6:5	3:12	7:15	X	2	16:32	3.

1. ábra

B csoport

	Csapatok	1.	2.	3.	4.	Pont	Gólk.	Hely
1.	Győr	X	8:7	8:9	11:10	4	27:26	2.
2.	Kiskunmajsa	7:8	X	5:9	6:10	0	18:27	4.
3.	Földes	9:8	9:5	X	14:10	6	32:23	1.
4.	Nagymányok	10:11	10:6	10:14	X	2	30:31	3.

2. ábra

1—4. helyért

	Csapatok	1.	2.	3.	4.	Pont	Gólk.	Hely
1.	Nyíregyháza	X	9:7	5:8	8:8	3	22:23	2.
2.	Alap	7:9	X	13:14	7:6	2	27:29	3.
3.	Földes	8:5	14:13	X	9:8	6	31:26	1.
4.	Győr	8:8	6:7	8:9	X	1	22:24	4.

3. ábra

5—8. helyért

	Csapatok	1.	2.	3.	4.	Pont	Gólk.	Hely
1.	Bp., Városmajor	X	6:5	9:14	7:13	2	22:32	7.
2.	Bp., Kép u.	5:6	X	6:10	9:10	0	20:26	8.
3.	Nagymányok	14:9	10:6	X	10:6	6	34:21	5.
4.	Kiskunmajsa	13:7	10:9	6:10	X	4	29:26	6.

4. ábra

A csoport

	Csapatok	1.	2.	3.	4.	Pont	Gólk.	Hely
1.	Csurgó	X	24:20	25:22	20:23	4	69:65	2.
2.	Tapolca	20:24	X	12:17	21:21	1	53:62	4.
3.	Bp., József A.	22:25	17:12	X	19:20	2	58:57	3.
4.	Gádoros	23:20	21:21	20:19	X	5	64:60	1.

5. ábra

B csoport

	Csapatok	1.	2.	3.	4.	Pont	Gólk.	Hely
1.	Füzesabony	X	17:11	17:12	10:14	4	44:37	2.
2.	Nádudvar	11:17	X	13:18	16:16	1	40:51	4.
3.	Nagykanizsa	12:17	18:13	X	11:17	2	41:47	3.
4.	Alap	14:10	16:16	17:11	X	5	47:37	1.

6. ábra

1—4. helyért

	Csapatok	1.	2.	3.	4.	Pont	Gólk.	Hely
1.	Gádoros	X	23:20	20:19	19:18	6	62:57	1.
2.	Csurgó	20:23	X	19:19	14:10	3	53:52	3.
3.	Alap	19:20	19:19	X	14:10	3	52:49	2.
4.	Füzesabony	18:19	10:14	10:14	X	0	38:47	4.

7. ábra

5—8. helyért

	Csapatok	1.	2.	3.	4.	Pont	Gólk.	Hely
1.	Bp., József A.	X	17:12	16:19	18:15	4	51:46	6.
2.	Tapolca	12:17	X	9:15	13:13	1	34:45	8.
3.	Nagykanizsa	19:16	15:9	X	18:13	6	52:38	5.
4.	Nádudvar	15:18	13:13	13:18	X	1	41:49	7.

8. ábra

Néhány adat a résztvevőkről

Lányok

	Megye	Torna-terem	Szabadtéri
Földes	Hajdú-B.	9×18	bitumen
Nyíregyháza	Szabolcs-Sz.	szükség	bitumen
Alap	Fejér	szükség	salak
Győr	Győr-S.	9×18	—
Nagymányok	Tolna	—	bitumen
Kiskunmajsa	Bács-K.	36×18	bitumen
Bp., Városm.		9×18	—
Bp., Kép u.		9×18	bitumen

Fiúk

Gádoros	Békés	szükség	salak
Alap	Fejér	szükség	salak
Csurgó	Somogy	—	bitumen
Füzesabony	Heves	szükség	bitumen
Nagykanizsa	Zala	9×18	bitumen
Bp., József A.		9×18	bitumen
Nádudvar	Hajdú-B.	9×18	bitumen
Tapolca	Veszprém	9×18	bitumen

Egyesület	Igazolt v.	Bajnokság
Földes	12	megyei ifi
Nyh. Volán D.	12	megyei ifi, serd.
Alap	12	megyei felnőtt
Rába ETO	12	megyei serdülő
Szeksz. Sp.	6	megyei serdülő
Km. Vasas	2	megyei serdülő
Bp. Spart.	12	Bp. serdülő II.
KÉV Metró	8	Bp. serdülő
—	—	—
Alap	12	megyei felnőtt
Cs. Spart.	12	megyei ifi
Fa. Vasas	2	megyei ifi
Olajbányász	12	megyei serdülő
FTC	12	Bp. serdülő
—	—	—
Bauxitb.	4	megyei ifi

A 16-os mezőnyből csupán két csapat nem működik közre egyesülettel. Gádoros csapata évek óta külön kategóriát képvisel. Az itt szereplő tanulók nevelőotthonban élnek. A sportban szerzett sikerélmény kárpótolja őket hátrányos helyzetük miatt. Ez az összeforrott közösségi erő jelenti azt a lelki pluszt, ami a mérkőzések döntő pillanataiban felülkerekíti őket a válságos fordulópontokon. Évek óta az élvonalban szerepelnek. Egy góllal győzni sorsdöntő mérkőzéseken csak nagyon kevés csapat tud és a Gádoros ilyen erényeket csillogtatott meg. Mindenki örült győzelmüknek.

Az iskolák szabadtéri lehetőségei a pályák minőségétől függően többnyire lehetővé teszik a kézilabda oktatását. Ám a téli időszakban a szűk fedettpálya-viszonyok jórészt csak az erőfejlesztést, ügyességi és technikai feladatok gyakorlásának lehetőségét biztosítják. Az egyesületek támogatásával szintén, az említett két kivétellel rendszeres bajnoki rendszerben vesznek részt a csapatok jórészt korosztályuktól magasabb évfolyamosok között, ahol nagyobb erőkifejtésre vannak a játékosok ösztönözve. A testnevelők bevallása szerint a rendszeres munkához szoktatott gyermekek saját korosztályukban tudásban kimagaslanak társaiktól és az itt hosszabb távon történő szereplés károsan befolyásolja a küzdőszellemet, nem alakítja kellőképpen az erkölcsi és akarati tulajdonságokat, ezért kívánatosabb a magasabb szintű versenyeztetés.

Elgondolkodtató az a tény, hogy ezek a csapatok többnyire nem nagyvárosok, hanem kisebb, sok esetben alig hallott helységek képviselői. Véleményem szerint egy-egy sportági „megszállott" ember sok éves munkájának eredményeképpen érik el évről évre sikereiket. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy mi történik ezekkel a tehetséges gyerekekkel? A jelzett egyesületek felnőtt csapatai közül nem mindegyik szerepel NB-s osztályokban. Figyelemmel kísérik-e a szakemberek, a közeli sportiskolák a kis labdazsonglőröket, vagy az általános iskola végeztével elkallódnak?

Az úttörő olimpiai versenyrendszer bírálatánál egyik döntő érv az volt, hogy a falusi kisiskoláknak nem egyenlő az esélyük a több százas létszámmal működő városi iskolákkal szemben. Én nem a létszámban látom a különbségekre adó fő okokat. A nagyobb iskoláknál általában több testnevelő működik, különböző sportági profillal. Az iskolának több versenyzési kötelezettsége is van, így a tehetséges gyerekeket az eredményesebb szereplés érdekében igyekeznek megnyerni saját sportáguk számára, és így az erőviszonyok többfelé megoszlanak. Kis iskoláknál, ahol csak egy sportágra koncentrálnak, ez nem áll fent, viszont ezek a csa-

patok jóval szerényebb feltételek között készülhetnek. Ez különösen olyan sportágaknál jelent behozhatatlan hátrányt, ahol a jó létesítmény alapvető követelmény (úszás, torna, még az atlétikát is ide sorolhatnánk). Kézilabdánál az a tény, hogy a szűkös tornatermi feltételek miatt a foglalkozások nagy részét szabadtéren kell tartani még a téli időszakban is, a későbbiek folyamán kamatozik ezeknél a csapatoknál: szívósság, állóképesség, edzettség tekintetében. Labdajátékoknál valóban a versenyzési lehetőségek minél nagyobb számban történő biztosítása jelentheti azt a pluszt, amivel az egyes csapatok előnnyel vagy hátránnyal vehetik fel a versenyt egymás között. A teremtornák, utazások, felszerelés feltételeinek a megteremtése jelentheti a biztosítékát a magyar utánpótlás gárda megfelelő korban történő kiválasztásának. Fel kell erre figyelni valamennyi sportegyesületnek, hogy hol van erre alkalmas testnevelő tanár, aki éjt nappallá téve képes áldozni a sport érdekében. Ne maradjanak egyedül ezek az emberek. A másik döntő lépés: ha ezeket a fiatalokat kinevelték és továbbfejlődésük magasabb szinten kívánatos, ne sajnáljunk tőlük megválni, hiszen ezzel a lépésünkkel is a magyar egyetemes sport érdekét szolgáljuk.

Nagyszerű kezdeményezésnek bizonyult, hogy úszás és atlétika sportágban lehetőség nyílt külföldi csapatokkal történő erőfelmérésre, akik bár versenyen kívül indulhattak, de mindkét versenyszámban jobbnak bizonyultak a hazai bajnokcsapatoknál.

Érdemes lenne labdajáték-sportágakban is megteremteni ennek lehetőségét, akár megyei, akár országos szervezésben, a szakszövetségek támogatásával.

A Földes-olimpia
bajnok kézilabdacsapata

A gondolkodási műveletek részvétele a mozgástanulás kezdeti időszakában és a gyakorlásban 4—5 éves gyermekeknél

ZSAKAY KÁLMÁN

I. Bevezetés

A motoros tanuláson értjük az egyén számára addig ismeretlen mozdulatok, helyzet-, helyváltoztató mozgások, mozgássorok megtanulását, illetve az ismert mozgáselemek újszerű kapcsolatának tanulását. Még a legegyszerűbb mozdulatokban is igen sok izom működik együtt, tehát bonyolult szervező, irányító apparátus végzi a működtetést, és az új mozgás tanulásakor az *egész* mozgató és irányító rendszert érik az új ingerek.

A mozgások szerveződésének, az irányításnak és a végrehajtásnak neurofiziológiai alapjai jól tisztázottak. Ismerjük az agykéreg mozgató mezőit, az idegingerületek afferens és efferens pályáit, a pyramidális és extrapyramidális rendszernek, valamint a kisagynak a szerepét ebben a tevékenységben. Tudjuk, hogy az egyszerűbb, illetve az olyan mozgások, amelyek végrehajtása mindig közel azonos formában történik, könnyen automatizálhatók és a kérgi tevékenység — bár teljesen nem szűnik meg — jelentősen lecsökken a végrehajtás közben, tehermentesül más funkciók ellátására.

A mozgás tanulásánál ismerjük a tanulás útját, a mozgáskoordináció visszacsatolások közbeni tökéletesedését, a mozgás finomodá-

sának egész menetét. Egyszóval, ami a mozgástanulás *mechanizmusát* illeti, megfelelő ismeretanyaggal rendelkezünk.

Felmerül a kérdés: milyen szerepe van a mozgások megtanulásában a legmagasabbrendű emberi mozgásnak, a gondolkodásnak?

Kevés adatunk van arról, hogy az intellektuális szféra milyen szerepet vállal a mozgások megtanulásában. Pontosabban fogalmazva, a mozgások tanulása *közben.*

Hétköznapi tapasztalatok szerint az „okosság" és az „ügyesség", mint egy szellemi és egy testi képesség, nem mutat korrelációt, vagyis a jó tanuló, az okos gyerek nem mindig ügyes, és fordítva is ez áll. Mármost, ha az „okos", „értelmes", „jó tanuló" stb. jelzőkkel illetett tanulókat vizsgálat alá vesszük, azt tapasztaljuk, hogy szellemi értékeik az értelmi képességek különböző elemeiből tevődik össze.

Van, aki kiváló logikai képességeivel, van, aki átlagon felüli memóriájával, más a figyelemnek és az akaraterőnek egy sajátos keverékével, a szorgalommal éri el jó eredményeit. (Hasonló analógiát találhatunk a sporttehetség vonatkozásában is, csak ott az összetevők részben mások.) Azt sem tudjuk biztosan, hogy ezek a fenti gyerekek mennyire motiváltak egy-egy mozgás megtanulásában.

Érzik-e szükségességét az adott feladat elsajátításának, vagy gondolataik mozgástanulás közben is másho járnak és koncentráció nélkül, gépiesen, kötelességszerűen ismétlik a tanár által megkövetelt mozdulatokat. Az ügyes tanulóknál pedig fennállhat ennek a fordítottja: meglevő értelmi képességeit szívesebben fordítja a mozgások tanulásának körülményeire, mint az elméleti órákon való jó szereplésre. Aki felületesen szemlél, az felületesen is ítél és sommásan elválasztja egymástól a sportban, mozgásos feladatokban ügyes, tehetséges, de „buta" gyerek kategóriáját az ügyetlen de „értelmes" kategóriájától.

Ha a mozgástanulási elméleteknek azon megállapításaival értünk egyet, melyek szerint a mozgás megtanulása a mozgató afferens és efferens pályák bejáratódásától függ; ha az oktatás a pszichikai képességek közül a figyelmet, a képzeletet, az analizátorok leszűkített körét, úgymint a látást és a kinesztézist veszi figyelembe, akkor a fenti sommás szétválasztása a szellemi és testi képességeknek valóban indokolt is. Természetesen nem arról van szó, hogy az értelmi képességeknek alapvető szerepet tulajdonítsunk a mozgás tanulásában. Hiszen a mozgásban a gyerek teste vagy testének egy része vesz részt, így nyilvánvaló, hogy fontos szerep jut a testi képességeknek. Célunk csupán az, hogy bebizonyítsuk: az értelmi képességek tudatos bekapcsolása a mozgás tanításába segíti, gyorsítja a tanulást. Ha a gondolkodási műveleteket be akarjuk kapcsolni, ennek legalapvetőbb feltétele a tanítványok megfelelő motiváltsága. Ezt a kérdést azonban nem érintjük, hiszen hagyományos módon sem lehet kellő motiváltság nélkül jó eredményeket elérni a mozgásoktatásban.

Az intellektusra eddig is támaszkodtak a testnevelők, edzők. A mozgásfeladat megértése, egyes — az értelmi színvonalnak, életkori sajátosságnak megfelelő — utalás a mechanikai, fiziológiai, anatómiai stb. törvényszerűségeire, a mozgás elképzelése, a mozgásprobléma gondolati megoldása eddig is igényelte a gondolkodás aktivizálásának szükségességét. Az ilyen utalás azonban a mozgásfeladat megkezdése *előtt* történik, maga az adekvát gondolkodási művelet is a végrehajtás előtt megy végbe, s célja az, hogy a mozgáselképzelés és az ezzel összefüggő idegmotoros mozgásvégrehajtás minél tökéletesebb legyen, a lehető legjobban közelítse meg az ideális végrehajtás modelljét. Jelenlegi kérdésfelvetés a mozgások végrehajtása közben vizsgálja a gondolkodási műveletek meglétét. Feltételezésünk szerint ezek a végrehajtás közben is léteznek, csak kevésbé plasztikus, lényegesen gyorsabb, hiányosabb és valószínű, hogy kevésbé tudatos formában. Meglétükről a mozgást tanuló egyén nem is tud. Hogy erről tudomást szerezhessen az egyén is és az oktató is, a mozgás végrehajtása után konkrét kérdésekkel fel kell deríteni ezeket és tudatosítani kell, hogy a tanulás közben felhasználhassa azokat.

II. 4—5 éves gyermekek mozgástanulási sajátosságai

Mielőtt a mozgásoktatásról lenne szó, célszerű röviden felvázolni a 4—5 évesek gondolkodási műveleteinek színvonalát.

Ennek a korosztálynak a gondolkodásában megtalálható az analizáló és szintetizáló tevékenység. Gondolataikban tárgyak, cselekvések részekre bontása és összerakása szerepel, ezek azonban a konkrét tárgyakhoz fűződő kapcsolatokban mennek végbe, és nem fogalmi síkon. A konkrétan szemlélhető és cselekvésekben kipróbálható feladatmegoldások azok, ahol problémamegoldó gondolkodásuk eredményes. A műveleteknek a második jelzőrendszerbe való áttevése igen nehéz, majdnem lehetetlen. A gondolkodási műveletek színvonalára a cselekvésből, esetleg rajzbeli megoldásból, vagy önkéntelen, szóbeli megnyilvánulásból lehet következtetni. Verbális közlés útján nem képes a problémát felfogni, csupán akkor, ha azzal a mozgásos cselekvésben találkozik.

A mozgás oktatásánál az utánzás az, ami eredményre vezet. A globális oktatáskor még a legegyszerűbb mozgásoknál is igen sok pontatlanságot fedezhetünk fel. A hibákat úgy javíthatjuk, ha a részmozdulatokat mutatjuk be és utánoztatjuk, majd ezeket apránként összekötjük. Általában, mivel mozgáselképzelésük terjedelme maximum 2—3 mozdulat, a részeire bontott mozgástanítás az eredményesebb. Gondolkodásuk nem a végrehajtás tökéletesebbé tételét segíti, hanem a végrehajtásból eredő járulékos jelenségekre irányul. A részmozdulatok, méginkább a mozgást megelőző vagy követő helyzet az, amit gondolati síkon meg tudnak fogni és ki tudnak fejezni.

A gondolati műveletek mozgástanulás közbeni létét bizonyítják azok a megfigyeléseim, amelyeket huszonöt 4—5 éves óvodás gyermeknél végeztem nyolc hónapon át.

E gyermektornacsoport olyan teljesen kezdő gyermekekből tevődött össze, akik ilyen jellegű foglalkozásra még nem jártak. Valamennyi mozgás, amelyet tanultak a nyolc hónap alatt, első alkalommal teljesen új volt nekik, pontosabban abban a formájában volt új, ahogyan ott tanulták. Feljegyeztem önkéntelen szóbeli megnyilatkozásaikat, ha úgy ítéltem meg, hogy a mozgás tanulása közben ezt a mozgásfeladat gondolati problémává válása okozta. Egy-egy konkrét mozgás rajzos megoldását kértem tőlük és megpróbáltam kikérdezni őket a végrehajtás módjáról, az adott mozgás egyes részmozdulatairól stb.

A *fő kérdések* arra terjedtek ki, hogy létezik-e egyáltalán a mozgásra vonatkozó gondolkodási művelet a végrehajtás közben; mennyire befolyásolják a mozgástanulás színvonalát a különböző gondolkodási műveletek, azok színvonala; és végül, mely gondolkodási műveletnek van legfontosabb szerepük a tanulásban?

A kikérdezés módszerénél kezdve a fentebb leírt megállapítások igazsága bizonyítódik be. Fogalmi gondolkodásuk fejletlen, verbális képességeik nem teszik lehetővé, hogy a cselekvésben magától értetődő dolgokat szavakba foglalják. Alapvető tévedéseket követnek el — azok is, akik tudják a mozgást —, amikor felszólítottam őket arra, hogy mondják el a két részes szekrényen történő függőleges repülés végrehajtásának módját. „Fejjel ugrunk előre." „A térdemet és az orromat összeérintem." (E válasz arra utal, hogy a gyermek majdnem szó szerint emlékezett egy utasításra, amin a gurulóátfordulás hátra előkészítő helyzetére vonatkozott és ezt mint „biztosan jó választ" közölte. Nem gondolhatott a hátra bukfencre, hiszen a kérdéses függőleges repülést a megkérdezés előtt bemutattam és maguk is végrehajtották.) „Nem szabad a kezet leérinteni." (Itt a befejező helyzettel kapcsolatos utasításról van szó.) „Szép, egyenes testtel ugrunk a levegőben." (Ez egy részmozdulat helyes megragadása.)

A teljes mozgásvégrehajtást a kiinduló helyzettől a befejező helyzetig más mozgásoknál sem tudták helyesen elmondani. Jól azok a gyerekek ismertették a részmozdulatokat, akiknél a későbbi vizsgálatok során kiderült, hogy megfelelő analizáló-szintetizáló és a hiányzó részeket kiegészítő képességgel rendelkeznek. E gyermekek mindegyikének figyelmét is lekötötte a mozgás bemutatása és tanulása. Figyelni ugyan a többiek is figyeltek, de azonnal nem fogták fel a mozgáselemek egymásutániságát, az átmeneteket. A puszta figyelem, amennyiben nem társul megfelelő gondolkodási művelettel, nem válik megfigyeléssé. Ha a gyermek mozgásvégrehajtásra irányuló figyelme eredményeként a mozdulatok egymásutániságát emlékezetébe tudja vésni, ez azt jelenti, hogy részeire bontotta a mozgást, tehát analizált, ekkor nevezhetjük tevékenységét *megfigyelésnek*. (Az emlékezés a megfigyelés egyenes következménye.) Ezt a megfigyelt, analizált

mozgást a gyermek nem tudja ugyan elmondani, de a gyakorlatban végre tudja hajtani. Mivel végrehajtani csak akkor tudja, ha az analizált részeket összekapcsolja, ez a tevékenysége a meglevő szintetizáló képességre utal. Vegyünk egy, nagyon egyszerűnek látszó és mindenki által ismert mozgást, a talajszőnyegen végrehajtható gurulóátfordulás előre, köznapi néven az előre bukfencet. Ezt a talajtornaelemet a következő öt részmozdulatra, mozgásfázisra lehet bontani:

kiinduló helyzet: alapállás;

1. fázis: ereszkedés hajlított állásba, egyidejűleg kar lendítése mellső középtartásba;
2. fázis: térdnyújtással és enyhe elrugaszkodással támasz a talajon és a fej előrehajlítása;
3. fázis: gurulás nyújtott térddel;
4. fázis: a térd gyors behajlításával gurulás guggolásba, a kéz gyors elvétele a talajról és lendítése mellső középtartásba, a fej emelése természetes tartásba;
5. fázis: térdnyújtással és kar leengedéssel emelkedés befejező helyzetbe;

befejező helyzet: alapállás.

Az első és az ötödik fázis két-két egyidejű mozdulatból tevődik össze. A legbonyolultabb az ötödik fázis, ahol a kinyújtott térdet 1—2 tized másodperccel a kinyújtás után be kell hajlítani, és egyidejűleg a kezeket elvenni, fejet megemelni, s mindezt egy komoly egyensúlyi labilitás közben, ahol pontosan kell érkezni a guggoló helyzetbe, sem előre, sem hátra nem billenhet ki. Az első, második és ötödik fázisban a megfigyelt mozgásminta szintézise folyik gondolati síkon. A mozgás sebessége, a fázisok és mozgáselemek végrehajtási tempója olyan, hogy a gondolati megoldás együtt jár a mozgásvégrehajtással. Azok a gyerekek, akik a mozgást a bemutatáskor jól megfigyelték, az első és ötödik fázist azonnal helyesen hajtották végre.

A helyes végrehajtásból következik, hogy szintetizáló tevékenységük is helyes volt. A második szakaszban (fázisban) további, erőltetett részekre bontást kellett alkalmazni. Először a messze elöl való támaszkodást térdnyújtással kellett gyakoroltatni, itt, mivel megálltak, már nem volt lendület, a második részét, a fej lehajtását és a gurulás megkezdését csak segítséggel tudták folytatni. Ebben a fázisban az egyidejűség okoz problémát. Gondolati síkon az egyidejű mozdulatvégrehajtást csak akkor tudja megoldani, ha képes az összefüggések felfogására.

Ebben az életkorban azonban ez a gondolati tevékenység több időt vesz igénybe. Hangsúlyozottan jelentkezik ez a probléma a harmadik és a negyedik fázisban. Itt egyrészt felgyorsul a mozgás, másrészt még több testrész részmozdulata folyik egyidejűleg. „Most már nem akadok meg a fejemben" — mondta egy ötéves kislány, amikor a próbálgatások során rájött, hogy a gurulás megkezdése előtt fejét le kell hajtania. Segítséggel már többször megcsinálta ezt a mozdulatot, de amíg fel nem fogta, gondolati szinten meg nem oldotta a gurulás és a fej lehajtásának összefüggését, addig, ha egyedül kellett csinálnia, mindig a homlokát helyezte le a szőnyegre. A harmadik és negyedik fázisban a felgyorsulás miatt még több időt vesz igénybe ennek gondolati megoldása és a mozgató pályára való áttevése. A tanulási folyamat egyes szakaszainak rögzítésekor kiderült, hogy az egyidejű elemek a fázisokon belül fokozatosan, sorrendben kapcsolódnak be a mozgásba egyrészt a külső (passzív) iránymutatás, másrészt az (aktív) belső gondolati megoldás eredményeképpen.

Itt nemcsak arról van szó, hogy a mozgáskoordináció elmélete szerint a mozgatópályák egyre pontosabb mozgásparancsot közvetítenek, és hogy a mozgásmező egyre pontosabb kapcsolatokat talál a visszacsatolás hatására, hanem a visszacsatolás menetébe beleszövődik az a gondolati tevékenység, amely értelmessé teszi a mozgásinformációt, és amely a tulajdonképpeni irányítást adja a kérgi mozgatómezőnek. A megtanulás azt jelenti, hogy arra a gondolkodási műveletre, amely eddig segített és irányított, ilyen formában nincs szükség. Az automatizálás első fázisa a gondolkodási műveletek kikapcsolása a végrehajtás közben, a második fázisa pedig, amikor a kérgi mozgatómező is tehermentesül.

A kiegészítés mint gondolkodási művelet ebben az életkorban már eléggé fejlett. Ha

a jól megfigyelt mozgásból kimarad egy elem, azt észreveszik. Nem tudnak különbséget tenni a mozgás végrehajtása szempontjából fontos, tehát lényeges és lényegtelen elem között. Ez azonban természetes, hiszen nem mindig a látványos, nagyobb vagy hosszabb ideig tartó elem a lényeges. A lényeg felismerése olyan gondolati művelet, amely alapos speciális ismeretet tételez fel. Ilyen ismereteknek csak korlátozott mértékben vannak birtokában, és ebből következően nem kielégítő az absztrakciós, általánosító és az ezzel összefüggő rendezésképességük sem. Amikor viszont összehasonlító feladatokkal találják szembe magukat, képesek megragadni lényeges különbségeket. Itt találtam a legszorosabb korrelációt a gyermek megfigyelt — verbális és cselekvéses játékfeladat közbeni — értelmi képességei és a mozgástanulás színvonala között.

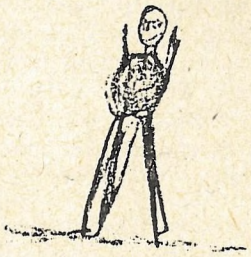
Az összehasonlító képességet rajzos feladatokkal vizsgáltam. Az volt a feladat, rajzolják le saját magukat, amint éppen az előre bukfencet, majd később a hátra bukfencet végzik.

Az 1. és 2. ábrán egy ötéves kisfiú azonos nézőpontból rajzolva lényeges különbséget ragadott meg. Az 1. ábrán az előrebukfenc esetében a szembenállást, a 2. ábrán háttal állást (sötét fej) fejezte ki az eltérést a két mozgás között. (Rajzban mozgásfeladatot megoldani magas követelmény. Több alak ábrázolása a mozgás különböző fázisaiban olyan ábsztrakciós képességet feltételez, amellyel még nem rendelkeznek.)

A 3. és 4. ábrán ötéves kislány a két mozgás közötti különbséget az alak két különböző helyzetében fejezte ki. Ez a ritkább megoldás. A végrehajtás közben részmozdulat megragadása fejlettebb analizáló képességre vall. Valóban, ez a kislány „értelmesebb" az átlagnál.

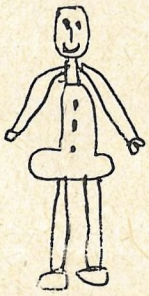
Egy hároméves kisfiú nem tud rajzban semmi különbséget tenni a két mozgás között (5. és 6. ábra).

Van, aki a kiindulóhelyzetnek számára eddig szokatlan elemét ragadja meg. Az ötéves kisfiú a hátrabukfencet a kezek szokatlan, természetellenes tartásának ábrázolásával fejezi ki. A kezeket leguggoláskor, tenyérrel felfelé fordítva, hátrafeszített helyzetben a vállak felé kell tenni (7. ábra).



1. ábra

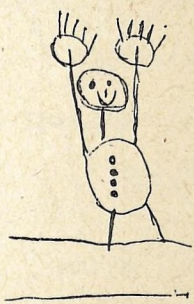
2. ábra



3. ábra

4. ábra

5. ábra



6. ábra

7. ábra

Hasonlóan egy hatéves kislány is ezt emeli ki (8. ábra). Ha az értelmi képességekben lemaradás mutatkozik egy gyermeknél, ennek vetülete a nehézkes és pontatlan mozgástanulásban jelentkezik. Ilyen az a hat és fél éves kislány is, aki a rajzban nem fejez ki semmi különbséget az említett két mozgás között (9. és 10. ábra).

8. ábra

9. ábra

10. ábra

11. ábra

12. ábra

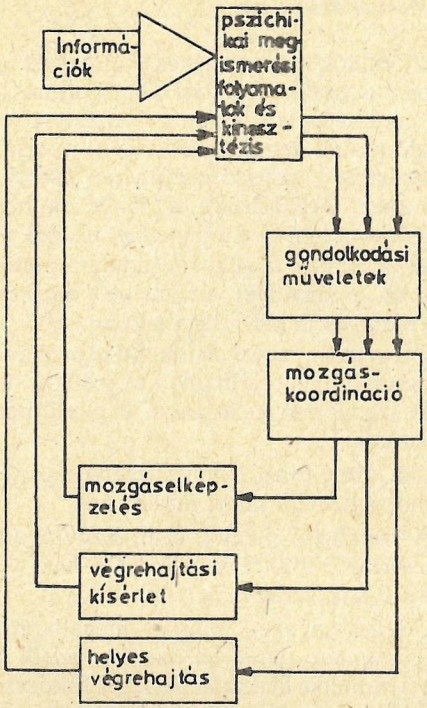
A 11. és 12. ábrán az előbb említett hároméves kisfiú nővére, egy hatéves kislány a szőnyeghez viszonyított helyzet szerint ábrázolja a mozgásokat. Ugyanakkor a hátrabukfencnél még egy elemet, a kéz váll fölé tartását is berajzolja (ezen a rajzon testvérét is ábrázolja). Ezen a rajzon együtt jelentkezik az analizáló tevékenység az összefüggések felfogásával. Talán nem véletlen, hogy ez a kislány a csoport legügyesebb tagja, a leghamarabb tanulja meg és a legszebben, legpontosabban hajtja végre a mozgásokat. Értelmi színvonala is magasan az átlag fölé emeli.

III. Összefoglalás

Kimutatható, hogy a 4—5 éves gyermekek mozgástanulásában néhány gondolkodási művelet komoly szerepet játszik. E műveletek nem fogalmi síkon mennek végbe, hanem a konkrét mozgásfeladat megoldásához kapcsolódva.

Különösen nagy szerepe van az analizáló tevékenységnek a mozgások megfigyelésében, megértésében, a szintetizáló tevékenységnek a mozgáselképzelés és a végrehajtási kísérletek folyamán. A bonyolultabb mozgások helyes kivitelezése már bonyolultabb gondolati tevékenységet igényel. Különösen az egyidejű mozdulatok megtanulásához van szükség az összehasonlításra, az összefüggések megértésére, felismerésére. Az új mozgások szerveződésekor, a tanulás folyamatában a gondolkodási műveletek adják meg azt az értelmes irányítást, amely a mozgáskoordinációt, a mozgás tanulását intellektuális tevékenységgé emeli.

A már ismert mozgáskoordinációs modell visszacsatolásos, állandó megerősítéses körébe valahol mindig beszűrődik az értelmes gondolkodás művelete mindaddig, míg a megtanulás ténye létre nem jön. Maga az állandó megerősítés ténye is gondolati eredetű. A mozgás automatizálásával a gondolkodás felszabadul, de ellenőrzése soha nem szűnik meg. Egy-egy váratlan zavar, hiba a végrehajtásban elegendő ahhoz, hogy a mindig készenlétben álló intellektus bekapcsolódjon, elemezzen, segítsen a hiba kijavításában.



13. ábra

A mozgástanulás leegyszerűsített sémáját mutatja a 13. ábra. Az információ azoknak a hatásoknak az összessége, amely az új mozgás megtanulásakor éri az egyént.

A bemutatás, magyarázat, a külső : esetleg zavaró — körülmények stb. A megismerési folyamatok — mint az emlékezés, érzékelés, figyelem stb. — és a kinesztézis azok, amelyek mint megannyi műszer, a tanulás folyamatának külső és belső körülményeit közvetítik a központi idegrendszer számára. A gondolkodás e megismerési folyamatoktól külön, mint az egész irányítója szerepel. A tanulás útja egy körben bővülő út, ahol az állandó visszacsatolások és ezzel együtt a megerősítések (pozitív vagy negatív) mindig átmennek a gondolat ellenőrzésén, még akkor is, ha ez nem tudatos fogalmi gondolkodás, hanem konkrét mozgásfeladathoz kapcsolódó. Az ábra nem tükrözi az automatizált végrehajtást. Az automatizáláshoz vezető úton a gondolkodás e körből fokozatosan elválik, és kívülről gyakorolja az ellenőrzést.

A mozgásoktatás folyamatában e műveletekre lehet és kell is építeni. Az új mozgások tanításakor, a bemutatáskor meg kell győződni arról, hogy megfigyelték-e ezt a tanítványok, azaz folytattak-e analizáló tevékenységet. Az egyidejű mozdulatok esetében a fokozatosság elvét betartva kell egyre több mozdulatot bekapcsolni. Fontos szerepe van a mozgáselképzelésnek — amely legplasztikusabban tükrözi a gondolkodás műveleteit —, ennek során jön létre az idegmotoros mozgás, amely az első kísérletek, majd a további végrehajtás színvonalát döntően befolyásolja. A tanulás belülről jövő megerősítéses motívumait az oktatónak kívülről is támogatnia kell.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. *Bíró Péterné dr.:* Sportpedagógia. (Bp., Sport, 1978.)
2. *Burrhus F. Skinner:* A tanítás technológiája. (Gondolat, 1973.)
3. *Dimitrova Szvetlana:* A testnevelés oktatási folyamata irányításának pszichológiai sajátosságai. (Vöproszi na fizicseszkaja kultura, 1978/VIII.) TF szakfordítás.
4. *Hebb O. Donald:* A pszichológia alapkérdései. (Gondolat, 1978.)
5. *Inhelder B.—Piaget J.:* A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. (Akadémiai Kiadó, 1967.)
6. *Leontyev A. N.:* A pszichikum fejlődésének problémái. (Kossuth, 1964.)
7. *Nagy György dr.:* Testnevelés és tudomány. (Sport, 1973.)
8. *Nádori László dr.:* Az edzés elmélete és módszertana. (Sport, 1976.)
9. *Rókusfalvy Pál dr.:* Pszichológia testnevelőknek és edzőknek. (Sport, 1977.)
10. *Rókusfalvy Pál dr.:* Sportpszichológia. (Sport, 1974.)

A tantárgyteszt négyéves tapasztalata

TENKEI ANTAL

Az új testnevelési tantervet és tantárgyteszt a bevezetés előtt több mint 250 osztállyal próbálták ki. A kipróbálásba az 1976/77-es tanévben kapcsolódtam be.

A kipróbálás mérési adatait, tapasztalatait szeretném közreadni és ezekből következtetéseket levonni.

A kipróbálásban részt vevő osztály adatai

A tanulók a Gyulai Kertészeti Szakközépiskolába jártak. Az osztály koedukált, létszáma elsőben a tanévkezdéskor 31 (16 leány, 15 fiú), a tanév befejezésekor 21 tanuló (10 leány, 11 fiú).

Tanulmányait befejezte 17 tanuló (8 leány és 9 fiú).

Az elért eredmények

A tanulók képességének változását elsősorban a tantárgyteszttel állapítottam meg. Az eredmények alapján végeztem további nevelő-oktató munkámat. Tehát az első felmérés, amely az első osztályban ősszel történt meg, befolyásolta a tanév munkáját, segítséget adott a tanmenetkészítéshez is.

Az 1. ábrán a négy év adatait mutatom be. Az eredmények százalékos értékek, a leányokat és fiúkat külön vettem.

A 2. ábrán a teljesítmények próbánként és osztályonként láthatók, a grafikus ábrázolás szemléletesen mutatja a teljesítmények változását.

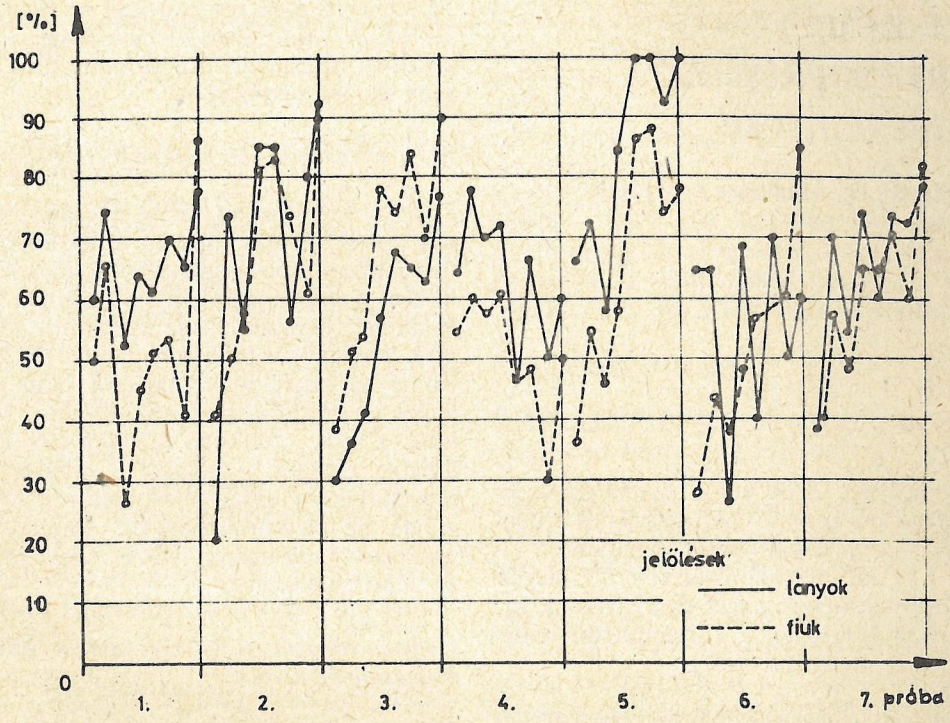
A 3. ábra főleg a teljesítményváltozás általános jellemzői miatt tanulságos.

Itt szeretném megjegyezni, hogy a kilencven százalék fölötti értéket 100%-nak, a 10% alattit 0-nak vettem.

A teljesítmények alapján megállapítható, hogy minden tanévben szeptembertől júniusig a tanulók fizikai képességei fokozatosan fejlődtek. A nyári szünet alatt visszaesett a fizikai képesség szintje. Az első osztály befejezése után volt a legnagyobb a visszaesés, majd ennek mértéke fokozatosan csökkent. Meglepő néhány teljesítmény nagy ingadozása pl. a fiúk gyorsaságának dinamikus fejlődése negyedik osztályban, vagy visszaesése az első osztályt követő nyári szünetben.

Tanév	1976/77.		1977/78.		1978/79.		1979/80.	
Osztály	I. oszt.		II. oszt.		III. oszt.		IV. oszt.	
Létszám	10 11	10 11	10 11	10 11	8 9	8 9	8 9	8 9
Nem	L F	L F	L F	L F	L F	L F	L F	L F
Hónap	IX.	V—VI.	IX.	V—VI.	IX.	V—VI.	IX.	V.
1	60 60	74 67	53 26	63 45	61 51	70 53	66 40	77 85
2	19 40	73 50	54 58	86 82	85 83	57 73	80 62	92 90
3	30 38	37 51	42 52	58 78	68 73	66 84	63 70	75 90
4	64 54	77 61	71 58	72 62	44 46	65 47	60 30	50 50
5	67 37	72 53	58 45	84 58	100 86	100 87	92 63	100 77
6	66 29	66 45	28 36	67 67	40 56	72 72	50 60	60 84
7	24 37	71 75	69 63	88 81	85 75	97 88	95 85	92 94
Összesen	39 40	70 57	54 48	74 67	60 67	75 71	73 60	78 81

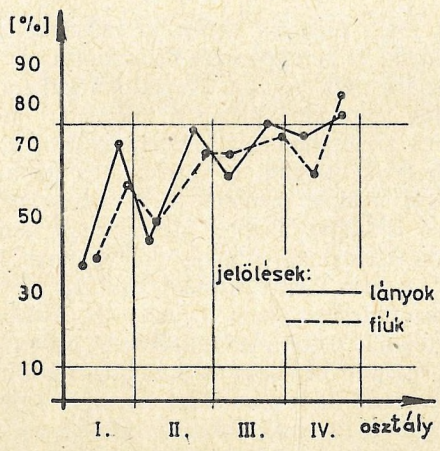
1. ábra



2. ábra

Négy év nyolc mérése az átlagok alapján

Örvendetes, hogy a tanulók a visszaesés ellenére mindig magasabb szintről indultak, mint az előző tanév kezdetén. Ez a megállapítás nemcsak a megvizsgált osztály, hanem a többi osztály esetében is igaz.



3. ábra

Tantárgyteszt és tanmenetkészítés

A tanulókat mindig a tesztfelmérés alapján vizsgáltam, a tanmenetet pedig a teszt tapasztalatai, mérési átlagai alapján készítettem el. Figyelembe vettem, melyek azok a testi képességek, amiket fokozottabban kell fejleszteni.

Csak akkor tudtam a tanév cél—feladat követelményét meghatározni, természetesen a tantervből kiindulva, és az egyes tematikai egységeket feldolgozni, ha minden tantárgyi próba (fiú, leány) átlagát kiszámítottam. Minden egyes próbát nyolc alkalommal mértem fel (tanévenként kétszer, szeptember és május vége, június eleje), és az átlagok alapján terveztem a további munkát.

Két kihalt népi csapatjáték felelevenítése

Beszélgetés dr. Madarász Lászlóval

SOMORJAI LÁSZLÓ

A Honismeret 1978. évi 2. számában érdekes írásra bukkantam „A métázás és a guncsázás — két kihalt népi csapatjáték" címen. Egy kis utánajárással sikerült megtalálnom és beszélgetnem a cikk írójával, dr. Madarász Lászlóval, a közelmúltban nyugdíjba ment jogtanácsossal.

Milyen volt a testnevelés ötven évvel ezelőtt szülőfalujában, Hanván?

Hanva alig 800 lakosú kis hegyvidéki falu, ahol abban az időben az iskolában koedukált osztályok voltak. Ahogy visszaemlékszem, a fiúk és a lányok a testnevelési órákon korántsem egyenértékűen vettek részt. A fiúk játszottak, a leányok a fiúk játékát nézték, vagy az iskolaudvar talajára rajzolt ugróiskola kockáiban ugráltak.

Milyen gyakorlatokat végeztek a testnevelési órákon?

A „testgyakorlás" óráin a métázáson kívül palánkozás és nemzetesdi játékok szerepeltek; az „atlétikából" a futás és a „kiszorítósdi" (labdadobás). A futásnál például a tanító az iskola udvarának elején a földbe egy egyenes vonalat húzott. A vonal mögé névsor szerint tíz fiút állított. Hármat számolt, és a számolás után nyomban futásnak kellett eredni. Végig kellett futni az iskolaudvaron a hátsó deszkakerítésig. A palánk megérintése után visszafutottunk. A tanító felírta a sorrendet, majd a következő csoport futott, és így minden fiúra sor került. Másnap minden csoportból a legjobb öt versenyzett, és így kialakult az elsők sorrendje. A „futóverseny" havonként, kéthavonként megismétlődött. A tanító a futóverseny alapján osztályozott.

Mi a véleménye: elég volt ez a testgyakorlás?

A véleményem az, hogy a vidéki, falusi gyermekek számára nem is volt szükség különösebben több testnevelési foglalkozásra, hiszen csupa mozgásban éltük mindennapi életünket. Tavasztól őszig úszkáltunk, fürödtünk a patakban. Futottunk hegyre föl, hegyről le az elszökött háziállatok után, vagy éppen játszottunk, kergettük egymást. Másztunk a fára, s tátongó mélység fölött hajlongott alattunk a fa ága. S mindez kora reggeltől késő estig, télen, nyáron. Mások voltak az életkörülményeink, mint a mai gépkocsin, autóbuszon utazó, televíziót néző falusi fiataloknak.

Hogyan változott a helyzet, amikor városba, gimnáziumba került?

A gimnáziumban a testgyakorlás teljesen különbözött a már elmondottaktól, kifejezetten tornacentrikus volt. Ősz derekától tavasz derekáig nem volt szabad a tornateremből az iskolaudvarra menni. Minden órán tornaszereken gyakoroltunk.

Elég mozgáslehetőséget biztosított a testnevelési óra? Nem hiányzott a megszokott úszkálás, futkosás?

A plusz mozgást ebben az időszakban a gyaloglás és kerékpározás biztosította.

Bejáró diák voltam. Hajnalban keltem és gyalog vagy kerékpáron 6 kilométert mentem a vasútállomásig. Onnan csaknem 40 kilométert utaztam a városba, és az állomásról gyalog mentem a két kilométerre fekvő iskolába. Este is gyalog vagy kerékpáron tettem meg a távolságot, fagyban, hóban, esőben, télen sokszor mínusz 15—20 fokos hidegben, nem egyszer hófúvásban. Rendkívüli módon megedződtem. Talán ennek tudható be, hogy a munkában eltöltött 35 esztendő alatt mindössze 12 napot voltam betegállományban, akkor is sérülés miatt. Egész életemben hittem az ép testben ép lélek elvében.

A gimnázium elvégzése után nem hagyta abba a testedzést?

Nem.

Gyerekkorom óta sokat kerékpároztam. Gondolom ez edzett meg annyira, hogy 15 éves koromban már 120 kilométert tettem meg egy nap alatt, amikor a Magas Tátrába kirándultam. Később is rendszeresen kerékpároztam, voltam Pozsonyban, Bécsben, Prágában, Krakkóban, Lvovban, Erdélyben, a Balaton körül. Egyszer például hat nap alatt, napi 8—9 órás kerekezéssel tettem meg 900 kilométert, s volt közöttük egy olyan nap is, amelyen 260 kilométert teljesítettem. Mindezt az ötven évvel ezelőtt gyártott, szabványos „strapa" kerékpáron, többnyire hengerelt, köves, illetve aszfaltozott úton.

Mi indította arra, hogy a két kihalt népi játékról írjon. Véleménye szerint újra lehetne játszani őket?

Én a két játékról elsősorban művelődéstörténeti és néprajzi szempontból írtam, de gondoltam felújításukra is. Ezért kezdtem hozzá a játékok szabályainak pontos kidolgozásához. Sajnos, sok szabályt elfelejtettem, nem emlékszem mindegyikre pontosan. Ezért szükséges, hogy felkeressek olyan embereket, akik a két játékot az én gyermekkoromban huzamosabb ideig játszották.

Először a métázásról érdeklődünk

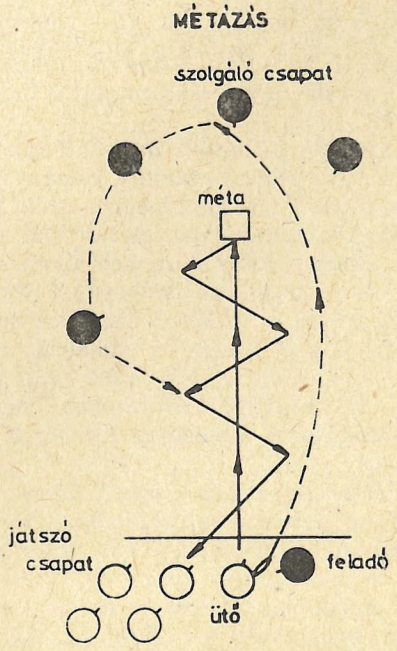
A métázás, amelyet inkább ismertek az emberek, ma is játszható tágas iskolaudvarokon. A játékhoz nem kell más, mint egy bot, az úgynevezett métabot és egy labda. A régi métabot helyett ma teniszütőt lehetne használni, s a labdát se kellene szőrcsomóból készíteni, teljesen megfelel műanyagból készített szivacs vagy teniszlabda. A két, 5—10 fős csapatot ma választással vagy sorshúzással lehetne kiválasztani.

Régen hogyan választották meg a csapatokat?

A mi időnkben, és ennek szintén kultúrtörténeti érdekessége van, a kapitányok nyílhúzással vagy szedéssel választották a csapatokat. A nyílhúzásnál a képletes „nyilat" fűszál, esetleg gallyacska helyettesítette. A nyilakat az egyik kapitány a kezébe rejtette, a másik kihúzta az egyik nyilat. Ha a „rövidebbet húzta" nem választhatott. A szedés az ősi adás-vétel, alkudozás alapján történő választási forma volt. A kapitányok kérdezgették egymást: Adsz egyet? Nem adok... Majd hogy ünnepélyessé és komollyá tegyék a választást, többször is elismételgették az alkudozó mondatokat, amíg a csapat tagjai el nem kezdték noszogatni őket: Adjál már... Így álltak össze a csapatok.

Hogyan kell métázni?

A játékot úgy kell elkezdeni, hogy a pálya szélén húzni kell egy egyenes vonalat, és a játszótér közepe táján, 15—20 méterre a vonaltól el kell helyezni egy jelet, a métát (1. ábra). A játszó csapat tagjai a vonal mögött tartózkodnak, s várják, hogy ütésre sorra kerüljenek. A szolgáló csapat tagjai pedig egymástól 10—20 méterre helyezkednek el a pályán. Van, aki közelebb, van aki messzebb, hátrább áll, de a szolgáló csapat egy játékosa mindig a vonalon belül tartózkodik. Ennek a játékosnak a feladata, hogy „szolgáljon", azaz „adja fel" (dobja fel) a labdát a játszó csapat tagjainak. Ha az ütő-



1. ábra

játékos eltalálta a labdát, le kell dobnia a métabotot vonalon belülre, és ki kell futnia a métához. A métát vagy érinteni, vagy kerülni kell, a két csapat előzetes megállapodása szerint. A szolgáló csapat tagjainak feladata, hogy a kiütött labdát megszerezzék (felkapják, levegőben elkapják), és azzal a métához futó vagy már visszafutó játékost megdobják, akit ha eltaláltak végleg kiesik a játékból. Ha a játékost nem találták el, visszamehet a vonal mögé, és ha mi sem történt volna, tovább üt, természetesen még az abban a sorozatban nem szereplő játékosok után.

A szolgáló játékosok a felkapott labdát gyorsan egymásnak is továbbíthatják, annak, aki előnyösebb helyzetben van (közelebb áll) a métához, vagy az onnan visszafutó játékoshoz. Sőt, a bent szolgáló, feladó játékostársuknak is dobhatják a labdát, aki vonalon belülről, szemközti helyzetből pontosabban célozhat.

A métához futó játékos útvonala általában egyenes, mert a labdát ekkor még nem igen szerezte meg a szolgáló csapat, kivéve természetesen a kicsit ütött labdát. Visszafelé az útja már rendszerint cikcakkos, mert joga van a feléje dobott labda elől elugrani, akár oldalra, akár hátra, de le is guggolhat, s a földre is vetheti magát. Sőt, a métához is menekülhet, amely védelmet nyújt, a „ház" szerepét tölti be. A „házban" azonban vigyázni kell, mert a bent szolgáló (feladó) játékos háromig számol, s a métát el kell hagyni. Ha nem, ott is megdobhatják.

A szolgáló játékosok nem futhatnak kezükben a labdával. Mindig onnan kell a labdát továbbítani, ahol megszerezték. Ha az ütő játékos nem találta el botjával a feladott labdát, akkor félre kell állnia, s várnia, míg a következő játékostársa üti ki a labdát. Ekkor a sikeresen ütő játékosnak is a métához kell futni, s ha eltalálják, ugyanúgy kiesik, mintha saját ütése után futott volna. Így könnyen előfordulhat, hogy négyen-öten futnak a métához. Esetleg az egész csapat.

A játszó csapat addig játszó csapat, amíg az utolsó játékosát is megdobták. Akkor a két csapat helyet cserél. Az is előfordulhat, hogy a játszó csapat tagjait egy kivételével mind megdobták. Akkor az az egy — nyilván a legügyesebb — addig üt, míg meg nem dobják.

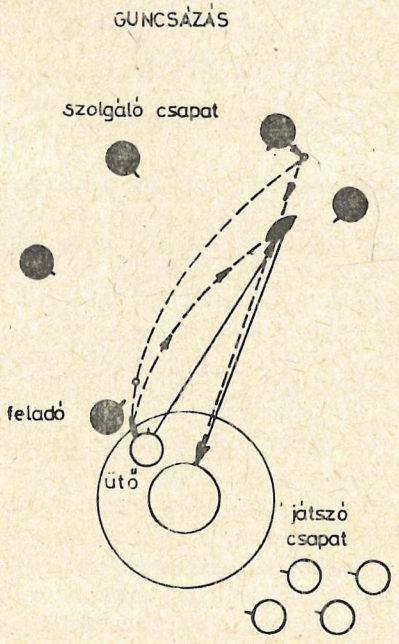
A játékot sem időben, sem térben semmiféle egységgel nem mérik. Addig játszanak, amíg meg nem unják.

A guncsázásról kevesen hallottunk. Szeretnénk megismerkedni vele

Rendkívül kemény játék, nagy erőt igényel. Csak nyílt terepen lehetett játszani. Sok rokonvonás van a két játék, a métázás és a guncsázás között.

A játékhoz szükséges egy guncsa, ami teniszlabda nagyságú, puhafából faragott golyó, és minden játékosnak egy guncsabot, amely kb. 80 cm hosszúságú, sodrófához hasonló bot, szintén puhafából készítették.

A játék kiindulópontja egy, a guncsabot által megrajzolt kör volt, melynek közepén egy, a mai golfjátékhoz hasonló gödör volt kiképezve (2. ábra). A játszó csapat tagjai a kör körül állottak, hogy egyik a másik után ütésre sorra kerüljön. A szolgáló csapat itt is arccal a kör felé fordulva a pálya szélén helyezkedett el. Egy társuk a guncsát 2—3 m magasra feldobta. A játszó csapat ütőjátékosa, arra előre felkészülve, derekát, vállát hátra szegezve, kezében a botot végénél fogva, karját hatalmas erővel dobásra lendí-



2. ábra

tette, és a botot a guncsa után dobta. A forgásban levő botnak kellett a felrepült golyót olyan módon eltalálnia, hogy az 50—60 métert repüljön. Az ütőjátékos ezután a kirepült botja után futott, azt felkapva visszarohant. A cselekvés befejezésének külső jele és nyomatékaként botja szabad végét beérkezéskor azonnal a tányér alakú gödörbe kellett nyomnia.

A kiütött guncsát a kint szolgáló csapat tagjai felkapták, és kézzel visszadobták a körbe. Ha mellé ment, akkor a körben feladó társuk ugrott utána, bal kézben tartva visszavitte a körbe, s jobb kezében levő guncsabotjával a gödröt ő is megérintette. Ha az ütőjátékos később érkezett vissza botjával a körbe, mint a visszadobott guncsa, kiesett a játékból. Ha pedig az ütőjátékos nem találta el botjával a feldobott guncsát — úgy, mint a métázásnál —, meg kellett várnia következő ütőtársát, s azzal együtt futott ki a saját botjáért és vissza. Ha nem sikerült a bedobás előtt visszaérniük, mindkettő kiesett a játékból. A játékból való kiesés és a szolgáló csapat cseréje teljesen hasonló volt a métában már leírtakkal.

A guncsázás kemény, nagy erőt igénylő játék, de nem volt veszélyes?

De igen.

A guncsázás igen veszélyes játék volt, mert a röpülő fagolyó, nagy erővel elhajított bot szeszélyes légmunkája miatt pályájukat nehezen lehetett kiszámítani, súlyos sérüléseket okozhatott. Védőfelszerelés nem volt, a falusi legények ingben, gatyában játszottak. Ha meg is ütötték magukat, másnap bicegve, sántikálva, de szorgalmasan szántottak, kapáltak vagy kaszáltak. A kiöregedett guncsázó legények azért bizonyára ma is mosolyogva szemlélik a jégkorongozók öltözetét a televíziók képernyőjén, sportlapok hasábjain.

Köszönjük a játékok leírását, ismertetését. A falusi fiatalok ezeket a játékokat nem a testnevelési órákon, hanem tanítás után, szabad időben játszották. Milyen volt ezeken a falusi fiatalok magatartása?

Annyi év után most döbbenek rá, hogy a falusi fiataljaink közösségi magatartása milyen fejlett volt. Ma úgy mondanánk „fair play", — amely bennük a játék során megnyilvánult.

Az első ilyen elv volt, hogy aki játszani akart, azt be kellett venni a csapatba. Ha a végén páratlanul maradt, akkor mindig a másodiknak választó együttesébe került. Ez egy kicsit kárpótlás volt, mert a másodiknak választó mindig az egy fokkal gyengébb játékosokat kapta. Ugyanez történt, ha sérült, fiatalabb vagy testi fogyatékos egyénről volt szó. Ha túl sokan akartak játszani a két kapitány olyan érveket említett, olyan helyzetet teremtett, hogy a játékban mindenki részt vehessen. Nagy sértésnek számított volna a falu mindennapos közösségi életében, ha valakinek a hozzátartozóját akár ezekből a játékokból is kiközösítették volna.

Sérüléskor is megmutatkozott a sportszerűség, mert sérülés esetén a játék megállt. A tapasztaltabbak kezelésbe vették a sebesültet, gondoskodtak az elsősegélynyújtásról, majd a játékot a sérülés súlyosságától függően folytatták, a csapatokat változtatták. Ha a sérült nem játszott tovább, akkor a másik csapatból az a játékos, akit választottak, önként kiállt. Ha a sérülés súlyosabb volt, a legények a játékot végleg abbahagyták. Mindenki szótlanul csendben szedelőzködött, s ballagott hazafelé.

Jómagam sokat métáztam és guncsáztam, igen sajnálom, hogy kiment a divatból, szokásból.

Köszönöm a beszélgetést.

Vissza a rongylabdákkal

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Nem hiszem, hogy sok kolléga őrizné szertárában a régi szegényes idők beporosodott emlékeit, az egykor házilag rongyból készített labdákat. A rongylabda ha pótolta is a költséges stukklabdákat, több volt annak helyettesítő eszközénél. A korszerűsödés szókőárja ezért nemcsak egy elavult segédeszközt tüntetett el, hanem azon játéklehetőségekkel is szegényebbé tette iskolai testnevelésünket, melyeket legcélszerűbben rongylabdákkal játszattunk.

A dobómozgásról

Az azóta eltelt évek alatt, éppen a műanyag hasznosításával nemcsak a kislabdagyártás technológiája lépett nagyot előre, hanem lényegesen megváltoztak ifjúságunk kisgyermekkori életkörülményei is. A köztudott bölcsődei, óvodai, iskolai-napközis körülmények (már csak balesetvédelmi szempontból is) szinte teljesen kizárják az öntevékeny dobójátékok lehetőségeit. A gyerekek szabad idejükben így nemcsak dobálgatni nem tudnak, hanem még társaik dobómozgását sem figyelhetik meg. Ezért is kell lényeges különbséget tennünk az alsó végtag természetes helyváltoztató képessége és az ún. természetes dobómozgás között.

Az iskoláskorra a már említett lábfunkció a spontán fejlődés folyamán szükségszerűen alakul ki és fejlődik bizonyos készségszintre. A dobómozgás viszonylatában azonban (éppen az említett okok miatt) legfeljebb csak kezdeti jártasságról beszélhetünk. Alsótagozatos testnevelésünknek ezért egyik fontos feladata a már kialakult lábfunkció minél sokoldalúbb továbbfejlesztése, illetve mint mozgáslehetőségnek minél eredményesebb kihasználása. A dobómozgás vonatkozásában különösen első, második osztályban legfeljebb az alapok lerakására, a mulasztottak pótlására gondolhatunk.

A dobómozgás sajátossága, hogy mindig egy bizonyos célfeladat teljesítéséhez kapcsolt, ezért az egyre erősebb dobásokat igénylő feladatok fokozatosan megkövetelik a vállöv, a törzs és a lábak dobásban való részvételét. A dobómozgást éppen ezért eddig sem értelmeztük csak karfunkcióként. Jellemzője, hogy a természetes tanulás folyamán az erőkifejtés dinamikus egysége a feladat teljesítése érdekében szinte magától értetődően rendeződik, és az erősebb dobásoknál a törzs és a vállak elfordulnak, a lábak szükségszerűen felveszik a kedvező dobóterpeszt. A dobás természetessége tehát abban van, hogy a tanulók a különböző játékfeladatok teljesítésével szerzett mozgástapasztalatok alapján mindig képesek egy „magasabb szintű" feladat megoldására.

Igaz, dobásnak nevezzük alulról, oldalról diszkoszvetésszerűen végrehajtott kivitelét is, de ezeket kezdő szinten azért értékeljük természetesnek, mert a minimális dobástapasztalatok hiányában a kar a dobásfeladatot csak így tudja a legegyszerűbben végrehajtani.

Amikor dobásról teszek említést, akkor elsősorban a kislabdahajítás alaptechnikájára gondolok, mert a dobójátékok pontosabbra, messzebbre való törekvésének logikájából magától értetődően következik a fejlődés ezen útjának „végállomása". Ezzel tulajdonképpen állást is foglaltam a kislabdahajítás „kétlépcsős" oktatása mellett.

Szakmai szempontból különbséget kell tennünk a dobástapasztalatok megalapozását célzó ún. nem szándékos tanulás és a kislabdahajítás technikai oktatásának felépítettségét biztosító szándékos tanulási formák között. A megkülönböztetést elsősorban az elsajátítás módjára vonatkozóan értelmezem, így nem érintheti a tanulók hozzáállását a megadott feladatok tudatos végrehajtásában.

A nem szándékos tanulásnál a figyelem önkéntelenül a dobásfeladat sikeres végrehajtására irányul, vagyis a feladat teljesítésének szándéka módosítja a technikai végrehajtást. A kislabdahajítás technikáját azonban a legmesszebbre való törekvés célszerűsége jellemzi, így a tanulás közvetlen feladata

a leggazdaságosabb kivitel elsajátítása, tökéletesítése. A figyelem ebben az esetben a mozgás technikai végrehajtására, annak helyes kivitelezésére irányul elsősorban. Ezért sem kapcsoljuk össze a dobás technikai oktatását célfeladatokkal, sem maximális erőt igénylő dobásokkal. A maximális, gyors dobás ugyanis a begyakorlás folyamán kialakult feltételes és feltétlen idegkapcsolatok révén „rövidre zártan" zajlik le, így lehetetlenné válik a kivitel közbeni szabályozás.

Ilyen szempontból bizonyos ellentmondást is feltételezhetünk, mert ha a tanulók nem rendelkeznek olyan megelőző dobástapasztalatokkal, hogy karból a dobást fel tudják gyorsítani, akkor szinte értelmetlenné válik az erőkifejtés kedvező helyzetének felvétele. Ez csak megerősödik, ha a tanulók a dobásban ennek szükségességét nem is érzékelhetik.

A dobás kezdeti értékelésének egyik igen természetes feladathelyzetére véletlenül jöttem rá. De az is igaz, hogy az alsó tagozatban nem véletlenül alkalmaztam a rongylabdákat.

Egy szabadtéri óra előkészítő részében, a kéziszergyakorlatok „szünetében" a következő játékos feladatot adtam. Tanulóim, mivel már előzőleg maguk körül egy kb. 1 m átmérőjű kört rajzoltak, a „ház" közepére egy kavicsot tetettem. Ezt a „kisegeret" kellett a házban állva eltalálni. Amikor a játékot magam is bemutattam és törzsből előre hajolva a labdát fogó, lógó karomat dobáshoz felemeltem és dobtam, akkor éreztem, hogy a feladat, mint feladathelyzet, természetes kivitelezést határoz meg.

Az előre hajló törzshelyzetben a labda felvétele ugyanis a törzshöz viszonyítva közel azonos módon történik, mint a kislabdahajításnál, vagyis elölről hátra, a dobás függőleges lefelé irányultsága a karokra ható gravitációs erő miatt pedig természetessé válik. A játékot, amikor a „puff neked kisegér" változattal játszattam, meglepve tapasztaltam hogy a labdafelvételt folyamatosan követi a lendületes dobás. A következő órákon a feladatokat megismételtettem, és akkor figyeltem meg, hogy a gyerekek többsége a dobást már a vállak és törzs elfordításával úgy hajtja végre, hogy a kezdeti oldalterpeszállás bizonyos mértékű haránterpeszállássá módosult. A dobómozgás így már kezdetben megtartotta egységét, és meglehetősen fel is gyorsult. A továbbiakban már célzatosan választottam olyan közismert feladatokat, melyekkel a függőleges dobás irányát kívántam közelíteni a vízszinteshez, majd a rézsútosan felfelé történő kidobáshoz. Az ismertetett módszert tulajdonképpen csak azon egykori dobójátékaink modellhelyzeteként értékelhettem, melyeket mindig szívesen játszottunk, ha gödörbe, árokba, folyó partjáról mélyen fekvő célokra dobhattunk.

A rongylabda formálása

A rongylabda alkalmazásának igazi előnyei elsősorban a termi gyakorlatoknál, játékoknál mutatkoznak. A továbbiakban az ezzel kapcsolatos tapasztalataimat kívánom ismertetni néhány dobásfeladathoz és játékhoz kapcsoltan.

Termi használatra a nagyobb és puhább labdákat válasszuk, mert a dobás célja rendszerint a másik társ. A feladatokat mindig a két társ viszonylatában az alábbi szempontok figyelembevételével módosíthatjuk:

Társak dobástávolságának megválasztása.
Dobó- és céltárs testhelyzetei.
Dobásforma módosítása.
Céltárs passzív, illetve aktív magatartása.
Találati felület csökkentése, bővítése.
A pontot érő találat módosítása.
Segédeszközök, tornaszerek és társak bekapcsolása.

A gyakorlatokhoz a legcélszerűbb, ha a céltárs a dobótárssal szembe, két bordásfal közé helyezkedik, mert így nemcsak a céltársak közötti megfelelő távköz biztosított, hanem az oldalirányú elmozdulás is határolt.

Ügyeljünk, hogy egyforma ügyességű tanulók álljanak párba, mert a pontot érő találatokat a céltárs ügyessége gyakran döntően befolyásolhatja. A jobban dobó társak kaphatnak nehezebb feladatot azzal, hogy vagy hátrábbról dobnak, vagy előnytelenebb dobóhelyzetet vesznek fel.

Kezdetben először háttal álló és passzívan viselkedő társra dobassunk. Nehezebb feladat, ha a céltárs már tetszés szerinti elmozdulásokat, helyzetváltozásokat végez. Ez esetben a célirányú dobás már időzítettsé-

get is igényel, ami a távolság és a dobóerő összeegyeztetését feltételezi. Nehezebb feladatot jelent a mozgó társra való célbadobás.

A szemben álló társ mint mozgó célpont ugyanis természetszerűleg kikényszeríti a dobóerő növelését, mert minél gyorsabb a dobás, annál nehezebb a társnak védekezni. Ezért is kerülnek értelemszerűleg alkalmazásra a megtévesztő mozdulatok (cselek) a taktikai ügyeskedések (a fizikai tehetetlenségi tempóhátrány kihasználása), és így a játékos gyakorlás észrevétlenül játékká módosul.

A gyakorlatoknál, versengéseknél mindig határozzuk meg az összes dobások számát, valamint a cseréket is.

A feladatokat a dobótárs szempontjából egyszerűen nehezíthetjük, ha növeljük a távolságot, időhöz kötjük a dobás végrehajtását, vagy szűkítjük a találati felületet. Például csak a nadrágon érvényes vagy a derék feletti találatot büntetjük azonnali cserével vagy az addig szerzett pontok elvesztésével. Érvénytelenítheti a találatot a céltárs azzal is, ha a labdát elkapja, belefejel stb.

A játékszabályokat, feladathelyzeteket természetesen bárki a helyi körülményeihez képest módosíthatja, sőt újabb lehetőségekkel is bővítheti.

Gyakorlatok és játékok

1. Dobások álló társra. A feladatok változatait először a dobótárs (1. ábra), majd a céltárs (2. ábra) viszonylatában rajzban szemléltetjük.

2. Dobások mozgó társra. El kell határolnunk a hátat fordító céltárs ún. passzív és szemben álló aktív feladathelyzeteit.

a) A társ szemben állva várja a dobást, és csak annak pillanatában ugrik el a találat elől (3. ábra). A célzást megnehezíti, hogy a céltárs jobbra balra hajlonghat, leguggolhat stb.

b) A céltárs ide-oda mozogva, szökdelve testhelyzeteket változtatva nehezíti meg a célzást.

3. Dobjál gólt. A játékban a céltársnak kihangsúlyozottan védő feladata van, azaz meg kell akadályozni a gólszerzést.

a) A céltárs folyamatosan ismételve a dobással szemben állva, alapállásból oldalterpeszállásba ugrik és vissza. A dobótárs feladata, hogy a terpesztett lábak között gólt dobjon (4. ábra).

b) A céltárs fekvőtámaszba helyezkedik, és a hasa alatt kell gólt dobni. (Védése hasonfekvéssel, 5. ábra.) Mindkét játék változatként játszható úgy is, hogy a kezdeményező a céltárs, azaz a lábterpeszek felvétele nem folyamatos, és a fekvőtámasznál is csak akkor lehet dobni, ha a céltárs hasonfekvésből felemelkedett.

4. Labdavadászat. A céltárs a dobás irányával 90%-os szögbe áll, és lehetőleg nyújtott karral, egy felfújt labdát helyben „vezet". Ezt kell eltalálni a dobónak (6. ábra). A céltárs háttal a dobónak a labdát két kézzel folyamatosan a feje fölé dobja és elkapja. A dobótárs pontot csak akkor kap, ha a levegőben levő labdát a bordásfal feletti magasságban találja el (7. ábra).

5. Párbaj. Mindkét társnál egy labda, feladat: ki tudja a másikat előbb eltalálni (8. ábra). Megengedett az előrehaladás, cselezés stb. Amennyiben az egyik fél a labdáját már kidobta, akkor ezt csak félpályára célt állva szerezheti vissza. Ez esetben, ha a találatot kivédi, labdáját visszakapja, a játék folytatódik tovább.

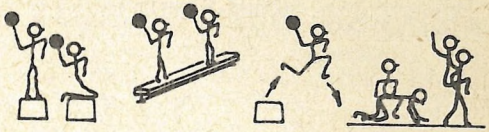
Régi iskolámban a rongylabdák pótlásáról a mindenkori 5. osztályok gondoskodtak. A mintadarabok alapján nagy gonddal készültek el a kb. 8—12 cm átmérőjű labdák. A jó labdának megvolt a megfelelő súlya, de ennek ellenére mégsem volt kemény. Fogásnál könnyen benyomódott, tompán pattant, így nem gurult messzire, és ha valakit eltalált, nem okozott fájdalmat, sérülést.

Külön tároltuk a nagyobb méretű és puhább labdákat. Kiosztása egyszerű volt, mert kigurítottuk a hálóból, és mindenki választhatott a különböző színű és mintás darabokból.

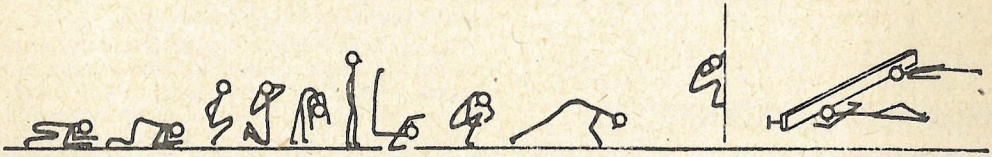
Nem volt baj, ha óra végén véletlenül egy-két darabbal kevesebb volt a zsákban, hiszen mindig volt tartalék bőven. A rongylabda valahogy mindig amolyan kifogyhatatlan fogyóeszköz volt.

Egy eszköz pedig, ha hasznos, nem kerül semmibe és kifogyhatatlan, miért nem alkalmazzuk?

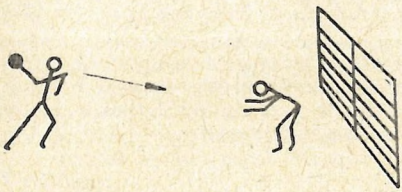
1/a ábra Dobóhelyzetek



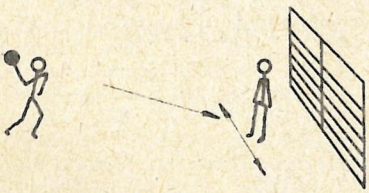
1/b. ábra



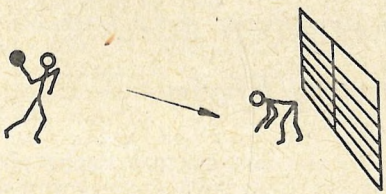
2. ábra Álló célhelyzetek



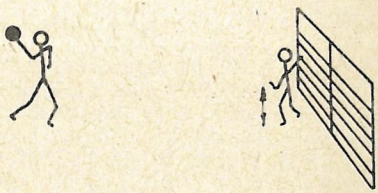
3. ábra

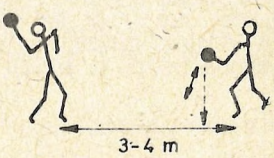


4. ábra



5. ábra





3-4 m

6 abra

7. ábra

8. ábra

A játék neve: „STUKK"

Létszám: tetszőleges.
A játék eszköze: egy kézilabda nagyságú gumilabda.

A játék ismertetése és menete

Egy kijelölt tanuló a „STUKK", aki a játéktér közepén labdával a kezében állva várja a játék megkezdésének jelét. A többiek szétszórva, ülve helyezkednek el a játéktéren (úgy mint a pókfocinál). A stukknak az a feladata, hogy dobásával érvényes felületen eltalálja valamelyik ülő társát, hogy ezzel szerepcsere következhessen be. Az ülő játékosok lábukat megemelve gyors ollózó, biciklizö, védő lábmozgással igyekeznek megakadályozni a találatot.
A stukk által eldobott labdát az ülő játékosok lábbal egymásnak továbbpasszolhatják, hogy ezzel is megnehezítsék a stukk helyzetét, az ellenfél labdabirtokbavételét.

A játék szabályai

A stukk a labdát csak arról a helyről dobhatja, ahol megfogta. Az új stukk az lesz, akit térde felett bárhol eltaláltak. A térd feletti találat akkor is érvényes, ha ez az egymás közötti passzolásnál következik be. Ilyen esetben, amennyiben a stukk ezt észreveszi, hangosan kiáltja: stukk, és rámutat a póruljárt ülő társra, majd azonnal leül. A szerepcsere akkor is megtörténhet, ha a stukk észreveszi, hogy valaki nem pók, vagy rákjárással változtat helyet, hanem négykézláb vagy felállva. Minden tanuló célja az legyen, hogy a játék folyamán egyetlen egyszer se legyen stukk.

Egyéb tudnivalók

A stukk mozgását aktív testi beavatkozással akadályozni tilos! A játék sokoldalúsága (passzolás, erős-gyenge és cseles dobások és átugrások, a találatok kivédése, taktikai érzék a labda megszerzése közben, a fizikai megterhelés stb. miatt) megköveteli ezen feltételek megalapozottságát.

Nagy Tamás

„Naprakész" jégpálya

Tudom, hogy több kolléga fáradozik azon, hogy a téli hónapokban iskolájában jégpályát létesíthessen. A jégpálya készítéséhez azonban nemcsak hideg kell, hanem elég idő is. Így előfordul, hogy amire a jégpálya elkészült, az idő megenyhül.

Iskolámban már évek óta hagyomány a jégpályakészítés, és ha a betonszegélyes játéktér felöntése még nem készült el, és hirtelen lehűl a levegő, „gyorsfagyasztással" tesszük alkalmassá a bitumenes kézilabdapályánkat a téli foglalkozásokra.

A jégpályát a meteorológiai brigád tagjai készítik (ahol a szülők rendszerint korán kelnek), és ha a reggeli hőmérséklet eléri a mínusz 8—10 fokot, akkor az iskolába bejönnek, és finom porlasztott locsolással a túlhűlt bitumenes pályát több rétegben lelocsolják. (A vizet mindig egy irányban haladva, sávosan „terítsük", mert a sávok így egymáshoz csatlakozva, fokozatosan fedik be a pályát. Mire az utolsó sávval végzünk, már megfagyott első sávra locsolhatjuk a második réteget.) Ezzel az eljárással már reggel 8 órára elkészülhet a korcsolyázásra alkalmas jég, mely mindig kibír egy egész délelőtti üzemelést. A gyorsfagyasztás alkalmazásának feltétele tehát a megfelelő hideg és a bitumenes altalaj.

A brigádtagok önként vállalt feladata felelősségteljes, mert ilyen hideg esetén a testnevelési órára már mindenki természetszerűleg magával hozza a korcsolyáját, és ha nincs jég, megtörténik a „károsultak" részéről a felelősségrevonás.

Nagy Tamás

Minden kedves olvasónknak kellemes karácsonyi ünnepeket és boldog, sikerekben gazdag új évet kíván

A SZERKESZTŐ BIZOTTSÁG

Beszéljünk, tanítsunk helyesen magyarul!

Egyre több rádiós, televíziós adást, újságcikket olvashatunk a magyar nyelv helyes használatáról. Ám ezeket nem hallgatják, nézik, olvassák mindazok, akiknek szükségük lenne rá. Nem kapnak megfelelő képzést a pedagógusok sem — sokszor beszélnek helytelenül. Így nem csoda, hogy a tanítványok követve a „mestert" tovább rontják nyelvünket. Egyre több az olyan újságcikk — a hivatalos iratokról nem is beszélve —, melyben számos magyartalanságot találhatunk. Ezért is fontos, hogy pedagógusaink — s a testnevelő tanárok is — mindent megtegyenek nyelvünk védelmében.

Az alábbiakban néhány jellemző hibát kívánok felsorakoztatni.

Kezdeném néhány felirattal, újságcikkel.

Nem egy sportverseny előtt olvashatjuk, hallhatjuk: „a versenyt a ... *bonyolítja*". Van elég bonyodalom a sportéletben, kár azt még tovább bonyolítani... A *bonyolítani* ugyanis annyit jelent, mint összekuszálni, összekeverni, bonyolultabbá tenni. Ennek befejezett formája és egyben ellenkezője a *lebonyolítás*, azaz a bonyodalmak megszüntetése. Ki írja és ki lektorálja ezeket a táblákat, cikkeket?

Egy másik — több helyen is látható — tábla: *ortopéd cipőkészítő*. Eszerint nem a láb, illetve a rákerülő cipő ortopéd, hanem aki készíti. Nyilván azt akarták tudomásunkra hozni, hogy: *ortopédcipő készítő*, esetleg kötőjellel: *ortopédcipő-készítő*. Vigyáznunk kell a szóösszetételekkel! Az egy fogalmat alkotókat írjuk egybe, s a hozzá csak kapcsolódókat külön — esetleg kötőjellel.

A televízióban hallottam: *új tározót építenek*. A *tározó* az a személy vagy tárgy, aki *tárol*. Amit építettek, az viszont az *új tároló*.

Hasonló példák tömegét hallhatjuk a rádióból, a televízió műsoraiból, olvashatjuk az utcán a cégtáblákon, a hirdetésekben, az újságokban. S aztán később előadásokon, társasági beszélgetésekben s végül a szépirodalomban is.

Ez ellen jelenlegi anyanyelvi nyelvhelyességi propagandánk, felvilágosító munkánk nem sokat tehet. Különben is: a rossz gyorsan terjed, meg kell tehát előzni létrejöttét, fel kell vértezni magunkat és tanítványainkat a nyelvrontás ellen.

S ezen nagyon sokat segítene, ha a nyelvművelés már a bölcsődékben megkezdődne. Persze ehhez az is szükséges lenne, hogy a bölcsődékben dolgozók, az óvónők — szakképzésük során is — többet foglalkozzanak anyanyelvünkkel.

Bálint István

A szakfelügyelő szerepe a tanári munka tökéletesítésében

A lengyel oktatási rendszer reformja 1978 szeptemberében kezdődött, — írja Ludwiczak Z. Ez a testnevelő tanároknak is új és nem könnyű feladatokat jelent. Szükséges állandó továbbképzésük és munkájuknak korszerűsítése. Különösen fontos, hogy megismerjék a megreformált iskola egyes tantárgyainak tanterveit, tanulmányozzák a bennük levő megismerési és eszmei nevelő tartalmat, és alkalmazzák a nagyobb hatékonyságot előmozdító módszereket.

A testnevelési szakfelügyelő jó és tapasztalt tanár legyen. Jellemezze a magasfokú eszmeiség és politikai öntudat, a célok kiválasztásának és megfogalmazásának készsége, az általános és szakmai tudás, és tudjon hatni a tanárokra.

A szakfelügyelő egyik fő feladata az *önképző* csoportok irányítása. Az önképző csoportok 5—10 főből állnak. Ezek először 1964-ben alakultak meg. Évente 2—4 összejövetelt tartanak. Az önképzőkör munkája nagyrészben az ott kialakult légkörtől függ.

A szakfelügyelő négyévenként legalább egyszer jusson el minden iskolához, a rászoruló pedagógusokhoz többször. Évente 150—200 testnevelési órát látogasson, beleértve a sport- és egyéb foglalkozásokat is. A tanárokat buzdítsa pedagógiai felolvasások írására.

(Wychowanie fizyczne i higiena szkolna, 1978. 8., 251—253.)

Az NDK tömegsportmozgalma

Az NDK-ban a lakosság testnevelési rendszerének az alapja „*A munkára és a haza védelmére kész*" tömegsportmozgalom. Nagy népszerűségnek örvend. A szintek teljesítése szerepel a különböző versenyek és sportünnepélyek műsorában. Az iskolákban pedig ez a tantervek alapja.

1951-ben vezették be a tömegsportmozgalmat, azóta többször változtattak rajta, legújabban 1977-ben. Jelenleg hat fokozata van 6 és 45 éves kor között, illetve 45 év felett. A próbák teljesítését pontozzák, és az elért pontszám alapján adják *a bronz-, az ezüst- és az aranyjelvényt*. A bronzjelvény elnyeréséhez szükséges eredmények nem magasak, az ezüstjelvényhez már rendszeres és célirányos sportolás szükséges. Az aranyjelvény megszerzése pedig feltételezi a fizikai munkaképesség magas színvonalát, és beszélgetést is folytatnak a próbázókkal a szocialista testkultúráról.

(Fizicseszkaja Kultura v skole, 1978. 10. 63—64.)

Raiko Petrov: A szabadfogású birkózás alapjai

(Sport, Budapest, 1980. 212.)

Kár, hogy a könyv nem az eredeti címmel jelent meg: „A szabadfogású birkózás alapjai gyermekeknek és serdülőknek". Ezért könnyen előfordulhat, hogy pont azok a tanárok és edzők nem figyelnek fel a könyvre, akiknek szól. Nagy kár lenne, ha ez így történne, mert ez a mű a birkózás nagyszerű szakmai hírverése, az utánpótlás-nevelésben nélkülözhetetlen.

A könyv szerkezete öt, logikailag egymásra épülő részre osztható. Az első részben a szerző felhívja a figyelmet a fiatalok életkori sajátosságaira, a mozgási szervrendszer, a légző- és keringési rendszer, valamint az idegtevékenység felnőttekétől eltérő, sajátos jellegére. Hangsúlyozza, hogy a gyermekkorban megszerzett mozgáskészségeket magas fokú tartósság jellemzi. Éppen ezért a kezdeti időszakban elkövetett technikai hibákat később nagyon nehéz kijavítani.

A második részben a felkészítési módszerről ír a szerző, és kiemeli, hogy a nemzetközi élvonalban a fiatal birkózók felkészítése is egyre inkább a személyiség sokoldalú, harmonikus képzésére irányul. Az edzőnek törekednie kell a sportoló értékes erkölcsi tulajdonságainak kialakítására, a fizikai fejlődés harmonikus javítására, az elméleti, technikai, taktikai ismeretek bővítésére, a sportoló pszichológiai felkészítésére és a sporthigiéniai szokások kialakítására.

A harmadik részben azt az „örök kérdést" elemzi, hogy hány éves korban célszerű elkezdeni a birkózást. A modern sporttudomány szerint az alapozáshoz a legkedvezőbb életkor a 9—11 év. A speciális felkészítés pedig 13—14 éves korban kezdődhet.

A könyv negyedik részében a szerző a birkózás taktikájáról, az ötödik részben a szabadfogású birkózás technikájáról szól. A szerző a technika oktatásának „klasszikus" formáját követve a magyarázat és a kép (rajzos bemutatás) együttes alkalmazásával ismerteti a tanulóknak megtanítandó fogásokat.

Hasznos, az iskolai gyakorlatban is jól felhasználható ez a szakkönyv. Szemléletében korszerű, harcol az ellen, hogy a gyerekeket a nevelők többsége kis felnőttként kezeli, náluk is a felnőtteknél bevált modelleket alkalmazza. Ez a felfogás ma már túlhaladott.

Belinszkij szép szavaival, a könyv mottójával ajánljuk a művet a kartársaknak: „Az emberi fejlődés sajátos, egymással összefüggő életszakaszokból áll, amelyeket nem szabad összezavarni, mert ezzel magát a fejlődést fojtjuk el... A gyermek maradjon gyermek, és ne legyen serdülő, még kevésbé érett férfi... Minden szép és csodálatos, ha harmonikus és megfelel az egyénnek. Mindennek megvan a maga ideje."

Nagy Sándor

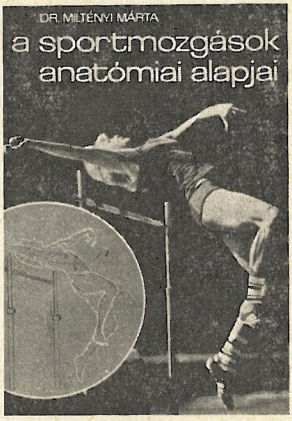
Dr. Miltényi Márta: A sportmozgások anatómiai alapjai

(Sport, Bp., 1980. 558.)

Valamennyien, akik a Testnevelési Főiskolán anatómiát tanultunk, emlékszünk azokra a botladozó lépésekre, amelyeket az anatómiával történő ismerkedés és tanulás jelentett. A mostani TF-esek szerencsésebb helyzetben vannak: ezzel a könyvvel a Testnevelési Főiskola hallgatói számára készült anatómiai tankönyv I. kötetét kapták kézhez. Most már csak tanulniuk kell.

Úgy gondolom, ez a tanulás azonban ránk is, már végzettekre is, vonatkozhat. Amíg korábban a megtanult képletek halmaza között nehezen ismerhettük fel az emberi test felépítésének és működésének összefüggéseit, valóságos térbeli helyzetét, ennek a könyvnek a felépítése az átlagostól több vizuális élményt nyújt. A szerzőnek sikerült a száraz, statikus anatómia helyett funkcionális anatómiát nyújtó könyvet készíteni. Ez pedig lehetővé teszi a mindennapi munkában mutatkozó kérdések alaposabb és tudományosabb megválaszolását.

A könyv két nagy részre osztható. Először a mozgás passzív szervrendszerét, a csont- és ízülettant tárgyalja, majd az emberi izmokkal foglalkozik. Már ezeknek a kérdéseknek feldolgozásánál is feltűnik az elemzés átgondolt, didaktikailag kiforrott módja —



dr. Miltényi Márta másfél évtizede tanít —, de számunkra az újdonságot az összefoglaló táblázatok és a sportmozgások anatómiai elemzése jelentette. Ezekben megtalálhatjuk a mozgás végrehajtásában részt vevő izmokat, az ízületek mozgását.

Külön kell szólni az önálló értéket képviselő ábraanyagról (az 558 oldalas könyvben 440 ábrát találunk), amely a szöveggel szerves egységet alkot, és így nagyszerűen segíti a tanulandó anyag mély elsajátítását.

Minden megjelenő könyv „csapatmunka" eredménye. A könyvet tekintve a már elemzett tartalmi színvonal mellett nem marad el a könyv megjelenési formája, amely a kiadó és nyomda igényes és bizonyára fáradságos, de hasznos munkáját mutatja. Valamennyiüknek csak gratulálni lehet.

A könyv minden testnevelő tanár munkájában nélkülözhetetlen, ezért öröm lenne, ha valamennyien megismerkednének a sportmozgások anatómiai alapjaival.

J. J.

Két könyv — és néhány folyóirat

Az olimpiák évében megjelennek az ötkarikás játékokkal foglalkozó ismertetések, tanulmányok, könyvek. Talán nem is baj, hogy e munkák összesűrítve látnak napvilágot, hiszen az olimpia évében sokkal nagyobb az érdeklődés e mozgalom iránt, mint máskor, azok is kezükbe veszik e műveket, akik máskor minden valószínűség szerint átsiklanának fölöttük.

Az 1980-as év az olimpiával foglalkozó írások számában rekordtermést hozott. Ez minden bizonnyal több oknak is köszönhető: először került sor olimpiára szocialista országban, egyes államok bojkottálták, lehetetlenné akarták tenni az olimpiai mozgalmat, hazánkban az utóbbi években jelentősen megnőtt a sport népszerűsége, a fejlődő tömegkommunikáció több kiadványt tesz lehetővé. A — még nem gazdag, de az eddigieknél bővebb — termésből most két könyvvel és három folyóirattal szeretnék foglalkozni.

Kezdjük a könyvekkel.

M. I. Finley és H. W. Pleket magyarul először megjelenő könyvének címe: *Az olimpiai játékok első ezer éve* (Móra Könyvkiadó, 1980. 156 p.). A könyv többet nyújt, mint a hasonló témával foglalkozó írások általában, többet ölel fel, mint amit a cím jelez: bemutatja az ókori Görögország sportját, messze túltekintve az olimpiai játékokon. Természetesen a fő helyet ez foglalja el: megismerjük az olimpiai játékok célját, színhelyét, lebonyolítási rendjét. De foglalkoznak a szerzők az olimpiai játékok politikai jelentőségével, helyével a másutt — például Delphoi — rendezett versenyek között. Megpróbálják feltárni a meglehetősen szegényes adatok birtokában a sportágak és maga a játék eredetét, a lebonyolítás rendjét, a szabályokat, a használatos — vagy használható — felszereléseket. És itt kezd a könyv többet mondani annál, amit az e témával foglalkozó írások általában nyújtanak, amit a sporttörténészek, az ókortörténészek s a sportrajongók táborának nem kis hányada is többé-kevésbé ismer. Megismerjük a nézőket, a rájuk vonatkozó rendszabályokat. Megtudjuk, hogy kik és hogyan őrködtek a versenyek tisztasága fölött. Tudomást szerzünk a kor ifjúsági sportjáról, a győzteseket megillető nyereményekről. Jelen vagyunk az atléták edzéseinél, felkészülésénél, egyiket-másikat még más sportversenyre is elkísérjük. Megismerjük az edzők munkáját, s még arról is értesülünk, hogy milyen karrriert futhatott be — akár a politikai életben is — egy-egy kiváló sportoló.

Külön érdeme a szerzőpárosnak, hogy nem egy, gondolkodásunkban meggyökerezett hiedelemmel (tiszta amatőrizmus) is leszámolnak. A kötet megértését számtalan kép, térkép, rajz segíti, s az élvezetes stílusban megírt munkát — melyet kiváló írónk és irodalomtörténészünk, Szobotka Tibor ültetett át magyarra — irodalmi példák teszik teljessé. Az ízléses kiállítású könyvet a testnevelők és a tanulók éppúgy élvezettel és haszonnal forgathatják, mint a sportrajongók vagy akár a humán szakos tanárok.

Keresztényi József munkájáról nem lehet úgy megemlékezni, hogy ne idéznénk fel a nagy elődöt, Mező Ferencet. Sokáig, nagyon sokáig az ő műveiből ismertük meg az újkori olimpiákat. A stafétabotot Keresztényi József vette át. Állandóan bővített tanulmánya immár a negyedik kiadást éri meg, nemcsak formában és terjedelemben, hanem tartalmában is gazdagodva (Keresztényi József: *Az olimpiák története. Olümpiától Moszkváig*. Negyedik, átdolgozott és bővített kiadás. Gondolat, Budapest 1980. 388 p.).

A munka tulajdonképpen antológia, gyűjtemény — nem a szó eredeti értelmében. Foglalkozik sok mindennel, — de nem tud mindennel teljes részletességgel foglalkozni. Ez különbözteti meg az előző könyvtől, mely csak az ókori olimpiákat tárgyalta. Keresztényi József minden lényeges dolgot bemutat, minden fontosat közöl, ami az olimpiákkal kapcsolatos — azt lehet mondani, hogy műve az olimpiai tudnivalók antológiája, breviáriuma. S amit elmond, azt el kell mondania, a téma „bűne" tehát a könyv heterogenitása.

Killanin Ajánlása, dr. Csanádi Árpád Előszava, Coubertin olimpiai aranyérmes ódája után kezdődik tulajdonképpen a könyv: a görögök versenysportja, az ókori olimpia bemutatásával. Tárgyát nem elemzi olyan részletesen a szerző, mint a fent bemutatott

páros tette, — de míg a téma ott a főcél volt, itt csak a kiindulási alap. Ezután kerül sor az „olimpiák nélküli korszakok" rövid bemutatására, majd a modern olimpiai játékok létrejöttének részletes ismertetésére. Megismerjük Pierre de Coubertin s vele együtt a mozgalom kezdeteinek nagy magyar alakja, dr. Kemény Ferenc életét, tevékenységét, de találkozunk olyan kérdésekkel is, hogy részt vett-e Bartók Béla a szellemi olimpia zsürijében. E fejezet mutatja be a rendezvények legfontosabb szabályait is. Külön érdeme a szerzőnek, hogy a nemzetközi életbe bekapcsolódó magyar sportmozgalom e részben is méltó helyet kap.

A IV. fejezet az olimpiák története 1896-tól 1980-ig. Az egyes olimpiai játékokról szóló alfejezetek bemutatják a mozgalom fejlődésének legfontosabb állomásait, megemlítik az újabban bevezetett vagy éppenséggel megszüntetett sportágakat, a legfontosabb eseményeket, botrányokat, kiemelkedő egyéniségeket, eredményeket. Végül esszészerű eszmefuttatás zárja a könyv szöveges részét (Gondolatok az olimpizmusról).

Ezután következik a Függelék, mely sokunk számára bizonyosan izgalmasabb, érdekesebb olvasmány, mint a könyv eddigi — egyébként kiváló — része. Több, mint száz oldalon számtalan, a sportrajongók és a szakemberek számára egyaránt nélkülözhetetlen adat, esemény, név, szabály. Helyszűke miatt csak ízelítőt tudunk nyújtani a legfontosabbakból: Olimpiai kronológia — Az olimpiák színhelye — Olimpiai sportágak és versenyszámok, bemutatók és kiállítások — Az olimpiák résztvevői — Olimpiai győzteslisták — Olimpiai győzelmeink és helyezéseink — A magyar olimpiai bajnokok életrajzi adatai — A Nemzetközi Olimpiai Bizottság — A Magyar Olimpiai Bizottság. Végül részletes bibliográfia következik, mely felöleli az olimpiák kezdetére vonatkozó ókori forrásokat éppúgy, mint az olimpiai győztes irodalmi műveket, s a Magyarországon megjelent olimpiai műveket. Nem szabad megfeledkeznünk a kiváló képanyagról sem, amely bemutatja az ókori olimpiákat, válogatást ad a győztesekről, a szellemi versenyek termékeiből, a nagy szervezőkről s mely felsorakoztatja a magyar bajnokokat is.

Kitűnő könyvet jelentetett meg tehát a Gondolat Kiadó, olyan nagyszerű munkát, melyet a szakember éppolyan érdeklődéssel forgathat, mint a sport iránt csak időszakosan, esetleg egy-egy olimpia idején érdeklődő. Kár, hogy a modern kori győzteslista szedése nem ad lehetőséget arra, hogy a megjelenés óta lezajlott moszkvai játékok győzteseit házilag beírjuk, — új kiadásra legfeljebb négy év múlva kerül sor, addigra a győztesek nagy része feledésbe kezd merülni. Azt is sajnálni tudjuk, hogy a könyv csak az aranyérmeseket sorolja fel, az ezüst- és bronzérmeseket nem. Igaz, ez vagy 60—70 oldallal megnövelné a terjedelmet, de legalább olyan érdekes olvasmány lenne, mint a győztesek listája. Végül, ha a képanyaghoz kérhetünk valamit a jövendő kiadástól: egy-egy emlékezetes, építészetileg is érdekes színhely bemutatását.

Keresztényi József eléggé nem dicsérhető könyvét lapozgatva jut eszünkbe könyvkiadásunk egyik nagy adóssága: a szellemi olimpiai versenyek győzteseinek s műveinek bemutatása. Ha kiadóink valamelyike vállalkozna a megjelentetésre, bizonyára akadna szerző is a könyv megírására, összeállítására s a könyvterjesztőknek nem kellene attól félnie, hogy a kiadvány raktáron maradna.

Térjünk át a folyóiratokra.

A *Művészet 1980. júliusi* száma a Sport és művészet alcímet viseli. Szabó Miklós tanulmánya a görög sport tükröződésével foglalkozik a görög művészetben. Takács Ferenc a jégkorszaktól a modern korig tekinti át a testkultúra művészi ábrázolását, Menyhárt László az azték kosárlabdajáték ürügyén tekinti át a labdajátékok kialakulását és művészi megjelenítését. Csete György az olimpiákat befogadó épületekkel foglalkozik, bemutatva néhány modern létesítményt, s egyben értékelve is ezeket. A szerző leszögezi: „Ahol *érthető* építészettel találkoztunk, az egy-egy nép, nemzet sajátos építészeti kultúrája volt, rend és harmónia. Ahol a fundamentumok hiányoztak, ott csak zavart, szétesést tapasztaltunk, a *félreérthetően* nemzetközinek nevezett építészet nyomán, vagy középszerűséget." S bár az idézet sportlétesítményekről szól, talán érdemes lenne a nemzeti himnuszt, a nemzeti zászlót félreállítani kívánóknak ezen a tagadhatatlan tényen elgondolkodni. Az APN anyag alapján készített összefoglaló a XXII. Nyári Olimpiai Játékok létesítményeit és grafikai arculatát mutatja be, kezdve ez utóbbit a felejthetetlen Misától az ipari formatervezett grafikus útjelzőtáblákig. Krasovec Ferenc rövid összefoglalót közöl az 1912—1948. közötti olimpiai művészeti versenyekről. Somogyi György érdekes megállapítást fejteget Sport és Művészet című cikkében: „A legszentebb dolgok kifejezésére sport és művészet nem véletlenül bizonyult egyaránt alkalmasnak: az önmegvalósítás és a művel való kapcsolat tekintetében a művész és a sportoló helyzete hasonló. Tevékenységükben hasonló módon merülnek el, s hasonló követelmények előtt állnak."

Talán a fenti két idézet is bizonyítja, hogy mennyire találó a folyóirat e számának tematikus alcíme: nem „Sport a művészetben", hanem „Sport és művészet". „És" kötőszóval, egyenrangú félként.

A *História* című, a történelem iránt érdeklődőknek szóló folyóirat „Olimpiai és sporttörténeti különkiadás"-sal hódol a Játékoknak. A legkülönbözőbb történelmi korokkal foglalkozó cikkek a sport történelmi, életmódbeli szerepét mutatják be. Ízelítőül, kedvcsinálóként néhány cím: Az olimpiai eszme születése — Amatőrök és profik az ókori sportéletben — Sportolók Pannonföldön — Sport, városiasodás, polgárság — A parasztifjúság sportja a polgári Magyarországon — Csonka olimpia, 1920. — Munkássport, munkásolimpia — Eredmények, hibák a sportpolitikában (1954) — A lovagi torna — Magyar újságok az olimpiákról — Testkultúra, iskolai oktatás a polgári kor hajnalán — Sport, divat, szabadidő. A hiányos felsorolás is mutatja: a különkiadásban mindenki megtalálja az őt érdeklő témákat.

Végül egész röviden — kedvcsinálóként — a *Fotó 1980. júliusi* számának néhány cikkcíme: Egy eldugott sportfotógyűjtemény — Amatőr a sportpályán — A különböző technikák és a sportfotózás.

Mindhárom folyóirat számos, házi diázásra, tablókészítésre, episzkópos vetítésre alkalmas képet is közöl.

Andor György

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Надь Тамаш: Исторический обзор изменений в целях, задачах и требованиях обучения физкультуре III. 161
Киш Эржебет: Пионерская олимпиада в городе Сольнок 166
Жакаи Кальман: Участие мыслительных действий в начальном этапе учения движения и в упражнениях у детей в 4—5 лет. 171
Тенкеи Антал: Опыт использования тестов за 4 года 178
Шоморьяи Ласло: Старые народные игры 180
Сентдьёрди Зольтан: Тряпичный мяч опять на уроке физкультуры 184
Идеи и новости 188
Спорт и язык 189
Рецензии на книги 190

INHALT

Dr. Nagy Tamás: Historischer Überblick über Ziele, Aufgaben und Anforderungen des Lehrfachs III. 161
Kiss Erzsébet: Landesentscheid der Pionierolympiade in Szolnok 166
Zsakay Kálmán: Die Anteilnahme des Denkvermögens im Anfangsstadium des Erlernens der Bewegung und bei derer Übung bei den 4—5 jahrigen Kindern 171
Tenkei Antal: Erfahrungen über die vier Jahre des Lehrfachtests 178
Somorjai László: Alte Volksspiele 180
Szentgyörgyi Zoltán: Zurück mit dem Stoffball 184
Ideen, Neuigkeiten 188
Sport und Sprache 189
Buchbesprechung 190

Az iskolai testnevelés Svájcban

Svájc 22 kantonra oszlik. Mindegyiknek saját alkotmánya és kormánya van. Egységes közoktatási rendszer nincs. A belügyminisztériumok alá tartozó iskolákban a gyermekek oktatása 6 vagy 7 éves korban kezdődik, és 9 évig tart. Az V—VII. osztály után 2—4 évig a népiskola felsőbb osztályaiban, a reáliskolákban vagy a progimnáziumban lehet továbbtanulni. A legtehetősebbek és a legjobban felkészültek a progimnáziumban, s utána a gimnáziumban folytatják tanulmányaikat. Felsőoktatási intézménybe csak a gimnáziumot végzettek kerülhetnek. A bázeli egyetemen működik gimnasztikai és sportfakultás is, melyen 3 éven át testnevelő tanárokat képeznek.

Az iskolákban heti 3 óra testnevelés van. Kevés a szakos tanár. A népiskolákban általában nemszakos tanárok tartják a testnevelési órákat. 1972-ben kiadtak egy törvényt a gimnasztika és a sport fejlesztéséről, és ennek alapján elkészítették a módszertani segédleteket az egyes osztályok számára, a testnevelés ma sem tartozik a fő tárgyak közé, s ezért az iskolák vezetői nem fordítanak rá figyelmet.

A tanterv évi 107 órával számol. Torna, úszás, atlétika és sportjátékok szerepel benne. Van főanyag és kiegészítő anyag. Az utóbbit (pl. gyorskorcsolyázás, sízés, magashegyi sízés) a tanár tervezi lehetőségei szerint.

A tanulók a félév és az év végén osztályzatot kapnak. A VIII. osztályban pedig vizsgát kell tenniük. Az ellenőrző gyakorlatokat a tanárok állítják össze.

Január 9-től 14-ig sportnapokat tartanak az iskolákban. Ekkor tanítás nincs, a tanulók a nap jó részét sportolással töltik.

(Fizicseszkaja Kultura v skole, 1979. 1. 59—60.)

A gyermekek sportmotívumai

Sliwinski W. három kérdéscsoportban vizsgálta a 2—8 osztályos leány- és fiútanulók között a sport iránti elkötelezettség motívumait. A 2. osztályos gyermekek szerint a sportot rendszeres tréninggel és erőfeszítéssel kapcsolatosnak tartják, de kellemesen érzik magukat a versenyek után. Az 5—6. osztályos fiúk értékelik a sport esztétikai szempontjait.

A vizsgálatok második kérdéskörére írásbeli választ kértek a tanulóktól a kérdésekre. Az 5. és 8. osztályos tanulók szerint erősnek érzik magukat, amikor sportolnak, azt nem kényszerből teszik. Sportolás közben kifejlődik bennük az őszinteség, a megértés, az életöröm és a bajtársiasság.

A vizsgálatok harmadik részében arra kellett válaszolniuk, hogy mi okozza a legnagyobb megelégedést a sportolásban, és mit nem szeret a tanuló a sportolás idején.

A feleleteket táblázatokban foglalja össze a szerző. 27 motívumot sorol fel, amelyek a sportolás indítékai között vannak. A leggyakoribbak: rekord elérése, kedvező légkörben való sportolás, a magánál jobb legyőzése, valami újnak a tanulása.

(Wychowanie fizyczne i higiena szkolna, 1978. 9. 286—292.)

4,50 Ft

INDEX : 25824